

MASTEROPPGAVE

Forholdet mellom skriftspråklige kompetansekrav i norskfaget og skriftspråklige kompetansekrav i læretida

Mirjam Arnesen

Studentnummer: 081039

Mai 2019

Mastergradstudie i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Redegjørelse av sentrale begreper	4
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur	6
2 Faglig innramming	7
2.1 Skriftspråklig kompetanse	7
2.1.1 To grunnleggende ferdigheter: lesing og skriving	9
2.1.2 Norskfaget.....	10
2.2 Læreplanteori	11
2.2.1 Kompetansemål	12
2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	17
2.3.1 Samarbeid.....	17
2.3.2 Presentasjon av FYR - prosjektet	18
2.4 Skriftspråk i arbeidslivet	20
2.5 Oppsummering av kapittelet.....	23
3 Metode	25
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering	25
3.2 Forskningsstrategi	26
3.3 Utvalg	28
3.4 Metode for innsamling av materiale – det kvalitative forskningsintervju.....	29
3.4.1 Intervjuguide og prøveintervju	29
3.4.2 Intervjuene	31
3.4.3 Forskerrollen	33
3.5 Metode for analyse av materialet – tematisk analyse	34
3.6 Forskningens kvalitet.....	37
3.6.1 Validitet.....	37
3.6.2 Reliabilitet.....	39
3.7 Forskningsetikk.....	40
4 Resultater	41
4.1 Presentasjon av informantene	41
4.2 Behov for skriftspråklig kompetanse	42
4.2.1 Behov for skriftspråklig kompetanse i læretida	42
4.3 Krav til skriftspråklig kompetanse	45

4.3.1 Krav til skriftspråklig kompetanse i norskfaget.....	45
4.3.2 Åtte kompetansemål som beskriver skriftspråklig kommunikasjon	46
4.4 Samarbeid.....	51
4.4.1 Erfaring rundt FYR – prosjektet.....	51
4.4.2 Yrkesretting av norskfaget.....	51
4.4.3 Tverrfaglig samarbeid.....	52
4.5 Sammenheng mellom krav til kompetanse i norskfaget og krav til skriftspråkligkompetanse i læretida	57
4.6 Oppsummering av studiens hovedfunn	61
4.6.1 Usikkerhet og uenighet rundt norskfagets innhold	61
4.6.2 Tverrfaglig samarbeid.....	61
4.6.3 Sammenheng mellom opplevde krav til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og i læretida.	62
5 Drøfting	63
5.1 Enighet, uenighet og usikkerhet rundt norskfagets innhold	64
5.2 Samarbeid.....	68
5.3 Sammenheng	69
5.4 Oppsummering og konklusjon.....	73
6 Avslutning	75
Litteraturliste	76
Vedlegg 1 Kompetansemål	84
Vedlegg 2 Intervjuguide rettet mot programfaglærer	85
Vedlegg 3 Intervjuguide rettet mot norsklærer.....	88
Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
Vedlegg 5 Tilråding fra NSD	

Sammendrag

Fokuset i denne studien er lærernes opplevelse av og erfaringer med hvordan læreplanverkets kompetansemål i norsk samsvarer med skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning. Dette samsvarer med studiens problemstilling. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den yrkesfaglige linjen elektrofag, når jeg undersøker sammenhengen mellom opplevde krav og behov for skriftspråklig kompetanse i norskfaget og i læreperioden.

Problemstillingen i denne studien blir besvart gjennom kvalitative intervjuer av fire informanter – to norsklærere og to programfaglærere på elektrofag. Den tematiske analysen av datamaterialet tyder på at norskfaget på yrkesfag kan havne i et spenningsfelt mellom det å ivareta norskfaget egenart og kompetansemål, og det å yrkesrette faget. Informantene uttrykker også en del usikkerhet omkring hvordan de skal forholde seg til dette spennet, og lærerne har noe ulike oppfatninger om hva norskfaget skal handle om. Dette leder fram til en diskusjon omkring hva norskfaget på yrkesfaglig linje skal og bør være.

Forord

Da var jeg endelig i mål med masteroppgaven. Det har virkelig vært en prosess som jeg har lært mye av, og det har vært så spennende å forske på et emne som virkelig interesserer meg. Jeg har hatt et personlig mål om at denne studien vil bidra til at jeg utvikler min kompetanse som norsklærer og framtidig spesialpedagog, ettersom jeg vil få en bredere forståelse av hvilken skriftkompetanse det forventes at elevene skal mestre i arbeidslivet som elektrikere, og dermed få kjennskap til hvordan jeg kan tilpasse opplæringen på best mulig måte for mine elever. Det føler jeg virkelig at studien har bidratt til, og jeg er så takknemlig for arbeidet jeg har lagt ned i denne oppgaven. Studien hadde ikke blitt det den er i dag uten god hjelp, og derfor er det flere jeg ønsker å takke:

Aller først vil jeg rette en stor takk til informantene mine i denne studien. Tusen takk for at dere ønsket å være med på prosjektet. Deres tanker og innspill har vært svært verdifulle.

Jeg vil takke min fantastiske veileder Jannicke, som har bidratt til at denne oppgaven har blitt til. Vi har hatt gode diskusjoner og samtaler, og jeg er så takknemlig for at du har holdt ut med meg som nybakt og trøtt mamma. Jeg har gått fra hver eneste veiledningstime med ny giv og motivasjon! Takk for at du har hatt troen på meg og prosjektet mitt.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske mann som har bidratt til at jeg har fått tid til å skrive oppgaven tidlige morgener og sene kvelder.

God lesing!

Mirjam Arnesen

Masterstudent ved Høgskolen i Østfold

Mai 2019

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er stadig snakk om frafallsproblematikk i videregående skole (Dybvik, 2016; Stranden, 2018), og statistikk viser at elever på yrkesfaglige linjer er mest utsatt for å ikke fullføre det videregående skoleløpet til normert tid (Markussen mfl., 2008). Det trekkes fram flere mulige årsaker til hvorfor det kan være slik at flere elever ved studiespesialiserende retning fullfører skoleløpet sammenliknet med yrkesfaglig studieretning (Dybvik, 2016). En årsak kan være at gruppen med yrkesfaglige elever består av færre faglige sterke elever, og at motivasjonen til å studere fellesfagene (de grunnleggende fagene alle elever i videregående skole må ha i tillegg til de yrkesspesifikke fagene) er lavere (Skrivesenteret, 2013). Det er jo nettopp opplevelsen og erfaringer med de grunnleggende fagene, som engelsk, naturfag og norsk i tidligere skoleløp, som kan ha ført til at de har valgt en annen linje enn studiespesialiserende. I prinsippet er det slik at yrkesfaglige linjer blir sett på som mer praktisk orienterte enn teoretiske, men flere yrkesfaglige linjer har blitt kritisert for at fagene, både fellesfagene og de yrkesrettede programfagene, er teoritunge, og at dette kan være en årsak til at flere elever dropper ut av skolen (Hiim, 2014).

For å imøtekomme problematikken rundt frafall, har det blitt satt i gang flere nasjonale satsninger, blant annet FYR- prosjektet, som står for fellesfag, yrkesretting og relevans. Formålet med prosjektet er at yrkesfaglige elever ved videregående skole skal oppleve fellesfagene som motiverende, relevante og nyttige, og dermed senke frafallet i skolen. For å få til dette, skal fellesfagene yrkesrettes der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette er noe av bakgrunnen for at jeg ønsket å ta utgangspunkt i en yrkesfaglig studieretning for min studie, og se nærmere på hvilken opplevelse lærerne har rundt samarbeidet om å yrkesrette norskfaget, som er et sentralt fellesfag på alle yrkesfaglige linjer.

Ifølge opplæringsloven § 1-3 skal «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). For norsklærere som underviser på yrkesfaglig linje, vil det å yrkesrette norskfaget være et pedagogisk grep for å tilpasse undervisningen. Dette kan føre til at flere elever opplever mestring og motivasjon i faget, fordi de opplever undervisningen som relevant for senere arbeidsliv. I et spesialpedagogisk perspektiv, kan det å yrkesrette faget bli spesielt viktig i arbeid med elever med svak lese- og skrivekompetanse, ettersom det å

yrkesrette faget kan øke muligheten for mestring og motivasjon (Skrivesenteret, 2013). Læreren kan tilpasse og forenkle innholdet i kompetansemålene, slik at opplæringa tilpasses elevens forutsetninger og evner. Ved å tilpasse undervisningen, kan behovet for spesialundervisning bli mindre (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I tillegg kan det å yrkesrette fellesfagene bidra til å gi elevene en mer helhetlig opplæring, og at de ser en tydelig nytte og sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

Kravet om å yrkesrette norskfaget fører også til en debatt om hva norskfaget skal være. Lærere som underviser i faget kan oppleve usikkerhet rundt hvordan forholdet mellom norskfagets egenart og den mer instrumentelle dimensjonen av faget bør være. Debatten har vært aktuell helt siden yrkesretting ble et sentralt begrep i den videregående skole på 1960-tallet, og den er spesiell aktuelt i dag når det jobbes med å fornye og endre norskfagets læreplaner (Berg, 2001). Arbeidet med å endre kompetansemålene er anbefalt gjennom Ludvigsen-utvalgets utredning av fag og kompetanser i skolen (NOU 2015: 8, 2015). Det er spesielt interessant å se at utvalget anbefaler at læreplaner i fellesfagene på yrkesfag skal være tydeligere rettet mot det aktuelle yrkesfaget (NOU 2015: 8, 2015). Begrunnelsen for dette er at fellesfagene skal oppleves relevante og motiverende, og at undervingen skal oppleves mer helhetlig. Dette kan imidlertid bidra til at norsklærere kan oppleve å stå i et spenn mellom kravene som stilles gjennom kompetansemålene, og målet om å yrkesrette norskfaget der det er mulig.

Det vil være viktig for lærlinger som kommer ut i arbeidslivet å være forberedt på de skriftspråklige kravene de kommer til å møte. Forskning viser at skriftbruken er en uatskillelig del av arbeidsdagen, og at de tekstene som skrives og leses ofte krever en bestemt kompetanse (Karlsson, 2006, s. 7). Dermed vil det også være viktig for norsklæreren å være klar over hvilken skriftspråkligkompetanse det forventes at eleven skal mestre når han kommer ut i læretida, slik at dette kan bli tatt høyde for i undervisninga (Metliaas, 2014). I den sammenheng vil samarbeidet mellom norsklærer og programfaglærer være viktig, ettersom programfaglæreren kan bidra med kunnskap om hvilken skriftspråklig tekstkompetanse det forventes at elevene skal mestre i arbeidslivet som elektrikere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å si noe om hvilke opplevelser og erfaring programfaglærere og norsklærere har knyttet til sammenhengen mellom læreplanverkets kompetansemål i norsk og skriftspråklige kompetansekrav elever på elektrolinjen møter i læretida. Studiens problemstilling er: *Hvordan samsvarer læreplanverkets kompetansemål i norsk med skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning?*

For å besvare problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever programfaglærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer?
2. Hvordan opplever norsklærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer?

Som norsklærer på videregående skole og blivende spesialpedagog, syns jeg det er spesielt interessant å se nærmere på hvordan man kan tilpasse undervisningen best mulig ved å yrkesrette norskfaget, samtidig som en bevarer norskfagets egenart og holder undervisningen nært knyttet de norskfaglige kompetansemålene. Jeg valgte å ta utgangspunkt i skriftspråklige ferdigheter, fordi skriftspråket spiller en sentral og viktig rolle i våre liv. Å mestre ferdigheter som å lese og skrive, gir oss mulighet til å kommunisere og skape sammenhenger med andre mennesker. I tillegg er det å kunne skrive et verktøy for læring og refleksjon, og en av fem grunnleggende ferdigheter som skal jobbes med i alle fag gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

1.3 Redegjørelse av sentrale begreper

I min studie ønsker jeg å se nærmere på yrkesfaglig studieretning. Det finnes flertallige yrkesfaglige retninger, og jeg har valgt å bruke elektrolinjen som utgangspunkt for denne undersøkelsen. Derfor er datamaterialet avgrenset, ettersom det kun er en liten andel av de yrkesfaglige linjene som er representert, nærmere bestemt VG 2 på elektrofag. Ettersom jeg har erfaring med å undervise på elektrofag, falt det meg nærliggende å velge denne linjen som et utgangspunkt for studien. Dette fordi jeg er kjent med de norskfaglige – og programspesifikke kompetansemålene innenfor elektrofag.

Jeg har valgt å fokusere på VG 2, ettersom det er avsluttende skoleår før elevene skal ut i læretida. Jeg kommer til å bruke både begrepet **læretid** og **arbeidsliv** om læretida. Denne oppgaven tar utgangspunkt i elever som velger å bli elektrikerlærlinger, og ikke de elevene som velger å ta påbyggingsåret for å få generell studiekompetanse. Dette er en viktig avgrensning, fordi elevene som velger påbyggingsåret istedenfor å ta fagbrevet i læretida, ofte har behov for en skriftspråklig kompetanse som forbereder dem på videre studier. Jeg velger altså å fokusere på elever som avslutter sin skolegang etter gjennomført VG 2.

Et **programfag** vil si et fag som er rettet mot et bestemt utdanningsområde. I denne oppgaven vil programfaglærere bety lærere som underviser i elektrofag på videregående skole. Et **fellesfag** er et grunnleggende og obligatorisk fag som alle elever på videregående skole har. På VG 2 elektrofag har elevene norsk, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving som obligatoriske fellesfag i tillegg til programfagene. I denne oppgaven vil fellesfaglæreren være læreren som underviser i norsk på elektrofag. Jeg kommer til å veksle mellom å bruke begrepene **informant** og **intervjuperson** om fellesfag – og programfaglærerne jeg intervjuer.

Begrepet **kompetanse** defineres i denne oppgaven som evne til å mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer kompetanse som «det elevene viser når de anvender ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i en sammenheng for å skape en kunnskapsrepresentasjon». I begrepet **skriftspråklig kompetanse**, som jeg bruker i problemstillingen, ligger både lese – og skrivekompetanse (Kulbrandstad, 2003). Det handler om ferdigheter som å kunne forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg i skriftlig i ulike sammenhenger (UNESCO, 2004).

Kompetansemålene i norskfaget som gjelder for elever på VG 2 yrkesfaglig utdanningsprogram, er delt i tre områder: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon

og språk, litteratur og kultur. Jeg har valgt å skrive denne oppgaven med utgangspunkt i de åtte kompetansemålene som utgjør delen om **skriftlig kommunikasjon** (se vedlegg 1). Jeg valgte å fokusere på denne delen av kompetansemålene, fordi jeg så det mest relevant i forhold til problemstillingen. Det er flere av de øvrige kompetansemålene som hadde vært interessante å trekke inn i oppgaven, men ettersom jeg måtte gjøre et utvalg, og fokuset i denne oppgaven ligger på skriftlig kompetanse, ble det naturlig å ta utgangspunkt i disse.

Ettersom jeg allerede har gjort rede for begrepet **fellesfag**, vil det være naturlig å definere begrepene **yrkesretting** og **relevans**; i tilknytning til FYR – prosjektet, og som sentrale begreper i denne studien. Begrepet «yrkesretting» tillegges ulikt innhold i ulike sammenhenger, og jeg har valgt å holde meg til definisjonen formulert gjennom rammeverket for FYR – prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Yrkesretting vil si å bruke læringsmetoder, fagterminologi og fagstoff som er relevant for den aktuelle yrkesfaglige linjen. For å yrkesrette norskfaget, sees kompetansemålene i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, slik at man kan finne muligheter for å rette lærestoff og arbeidsmåter mot programfaget (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 5). Dette stiller krav til at læreren kjenner til det aktuelle programfaget og kompetansemålene, ettersom undervisningen skal vise hvordan den norskfaglige kompetansen er nyttig i programfaget og i elevens framtidige yrke (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Begrepet «relevans» vil i denne sammenheng handle om at undervisningen skal være relevant for elevene i den grad at den tar utgangspunkt i elevens erfaring, forståelse, ferdigheter og gir mulighet for mestring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det handler om å bruke læringsmetoder, fagstoff og fagterminologi som er relevant for den aktuelle yrkesfaglige linjen (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 5).

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Kapittel 2 har jeg kalt *Faglig innramming*, og kapittelet består av fire hoveddeler. I den første delen beskriver jeg teori knyttet til skriftspråklig kompetanse og norskfagets ulike kunnskapsformer, spesielt med vekt på dannelsesaspektet (Hultin, 2006).

I neste del vil jeg se nærmere på Goodlads læreplanteori (1979), før jeg beskriver de aktuelle kompetansemålene som ligger til grunn for denne undersøkelsen. De åtte kompetansemålene som jeg gjør greie for, vil beskrive kompetansen det forventes at elevene skal mestre når det gjelder skriftlig kommunikasjon etter gjennomført VG 2 på yrkesfaglig linje.

Den tredje delen vil handle om samarbeid, og spesielt FYR – prosjektet. I den forbindelse vil jeg se nærmere på begrepene yrkesretting og relevans, og jeg vil vise til aktuell forskning på området yrkesretting av fellesfag.

Den siste delen handler om skriftspråklig kompetanse i arbeidslivet. Her tar jeg utgangspunkt i Anna-Malin Karlsson forskningsprosjekt «Skriftbruk i arbeidslivet» (2006), for å se på hvilken skriftspråklig kompetanse elevene vil ha behov for å mestre når de møter arbeidslivet som elektrikere. Her vil jeg trekke fram hennes funn basert på prosjektet, og beskrive hvordan «den nye arbeidsordningen» (Gee, Hull og Lankshear, 1996) har endret måten vi skriver på i arbeidslivet.

I kapittel 3, *Metode*, beskriver jeg først min plassering innen et hermeneutisk/fortolkende paradigme, deretter hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi med kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Videre beskriver jeg hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden, prøveintervjuet, selve intervjusituasjonen, transkriberingen av intervjuene og refleksjoner omkring forskerrollen. Tilslutt i kapittelet beskriver jeg hvordan jeg analyserte datamaterialet gjennom en tematisk analyse, før jeg beskriver forskningens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

I kapittel 4, *Resultater*, presenterer jeg informantene og deretter undersøkelsens funn sett i lys av forskningstemaene. Sitater fra informantene blir brukt for å belyse funnene.

I kapittel 5 drøfter jeg hovedfunnene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2.

I kapittel 6 avslutter jeg med noen refleksjoner og konkluderer, i tillegg til å vise til behov for mer forskning på området.

2 Faglig innramming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori, tidligere forskning, lovverk og andre sentrale styringsdokumenter, som vil danne et teoretisk bakteppe for drøftingen av studiens funn i kapittel fem. Til tross for flere søk, har jeg i liten grad lyktes å finne forskning som jeg har vurdert som relevant for oppgaven, men jeg vil trekke fram en aktuell studie.

Dette kapittelet består av fire hoveddeler: skriftspråklig kompetanse i norskfaget, læreplanteori, tverrfaglig samarbeid og skriftspråklig kompetanse i arbeidslivet. Innenfor den første hoveddelen, skriftspråklig kompetanse, vil jeg se nærmere på det å skrive og lese som grunnleggende ferdigheter og norskfagets kunnskapsformer. I del to vil jeg trekke fram Goodlads læreplanteori (1979), i tillegg til å gjøre greie for kompetansemålene som beskriver «skriftlig kommunikasjon» innen norskfaget. I neste del vil jeg se nærmere på tverrfaglig samarbeid, nærmere bestemt FYR – prosjektet. Her vil jeg også presentere et relevant forskningsprosjekt. I den siste delen vil jeg se nærmere på skriftspråklig kompetanse i arbeidslivet på bakgrunn av Karlssons forskning (2006).

2.1 Skriftspråklig kompetanse

Grunnleggende ferdigheter som å kunne lese og skrive representerer store forskningsområder, og jeg vil ikke ha mulighet til å gå i dybden i denne oppgaven. Jeg vil trekke fram det som jeg vurderer som mest relevant for å kunne svare på min problemstilling, nærmere bestemt en tydeligere beskrivelse av begrepet «skriftspråklig kompetanse».

Språkopplæring er en grunnleggende og sentral del av undervisningen gjennom hele skoleløpet. Utdanningsdirektoratet (2017a) har formulert det å kunne lese og skrive som to av fem grunnleggende ferdigheter, og tydeliggjør at dette er ferdigheter som skal jobbes med i alle fag gjennom hele skoleløpet. Allikevel faller det seg ofte naturlig at en stor del av språkopplæringen, både muntlig og skriftlig, finner sted i norskundervisningen, ettersom en gjerne legger hovedvekt på å skrive og lese tekster i faget. I denne oppgaven er det spesielt skriftspråklig kompetanse som vil være sentralt. Som tidligere nevnt, ligger både lese – og skrivekompetanse i dette begrepet (Kulbrandstad, 2003). For å gi en tydeligere definisjon av begrepet «skriftspråklig kompetanse», vil det være nødvendig å gi en kort beskrivelse av hva det vil si å kunne skrive og hva det vil si å kunne lese.

Lese

Berge (2014) definerer det å skrive som en kulturell ferdighet, ettersom den ikke er medfødt. Videre presiserer han at det å skrive er en ressurs som er tidkrevende og vanskelig å tilegne seg. Han beskriver skriveutviklingen som en kontinuerlig og krevende prosess, nettopp fordi den som skriver må skape noe selv (Berge, 2014). Skolen, og samfunnet generelt, stiller krav til at elevene skal kunne argumentere, reflektere, produsere og strukturere egne tekster etter ulike formål. Det å kunne skrive krever delferdigheter som selvstendighet, konsentrasjon, tekstkompetanse, i tillegg til motivasjon (Berge, 2014).

Skrive

Lesing kan forstås gjennom Gough og Tunmers leseformel «the simple view of reading» fra 1986, $L = A \times F$, hvor L står for lesing, A for avkoding og F for forståelse (Bråten, 2016). Formelen forteller at lesing består av både en teknisk og en språkmessig side, og er derfor en kompleks ferdighet. Det å skape forståelse handler om å kunne forstå teksten man leser, samtidig som man trekker slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening (Bråten, 2016, s. 45). Begrepet «complex view of reading» presentert av Goldman (2011), forteller oss at den opprinnelige definisjonen (avkoding * forståelse), kanskje er for enkel og bør utvides (Bråten, 2016). Goldman (2011) legger til faktorer som arbeidsminne, forkunnskaper, ordforråd, strategibruk og indre motivasjon, som påvirker leseforståelsen (Bråten, 2016).

Skriftspråklig kompetanse

På bakgrunn av definisjonen kan vi si at skriftspråklig kompetanse både er krevende og sammensatt (Kulbrandstad, 2003). Eleven skal ha evnen til å arbeide selvstendig og konsentrert. Dette krever motivasjon til å fullføre arbeidet, og en tekstkompetanse som gjør at eleven er i stand til å lese og skrive, som betyr at eleven må være i stand til å avkode og forstå teksten. Faktorer som arbeidsminne, forkunnskaper og hvilket ordforråd eleven har, vil kunne påvirke leseforståelsen (Bråten, 2016). I neste delkapittel vil jeg se nærmere på hvordan Utdanningsdirektoratet (2017a) beskriver lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter.

2.1.1 To grunnleggende ferdigheter: lesing og skriving

I rammeverket som beskriver det å *kunne skrive* som en grunnleggende ferdighet, står det at det å skrive handler om å kunne uttrykke seg forståelig, på en hensiktsmessig måte og å kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å kunne mestre denne ferdigheten, krever det at elevene er i stand til å kunne planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset ulike formål. Elevene skal lære seg å bruke skriving som et redskap for å kunne tenke og lære på en reflektert måte, og det å utvikle skriveferdigheter vil være en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I rammeverket som beskriver grunnleggende ferdigheter står det at å *kunne lese* handler om å skape mening i tekst, og at det å lese på papir og digitalt er «en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det er også en forutsetning for å lære i alle fag på skolen. Som nevnt innledningsvis, består lesing av flere delferdigheter, som avkoding, utholdenhet, konsentrasjon og å se sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dermed kan vi si at det å lese er en ferdighet som stiller høye krav til den som skal utføre handlingen.

Støle (2015) skriver at mange av de som sliter med lesing i videregående opplæring, ofte har for lite lesetrening, og dermed ikke har automatisert ordgjenkjenningen. Leseflyt er først og fremst et resultat av lesetrening, og dersom eleven mangler leseflyt, vil det være vanskelig å kunne forstå og reflektere over teksten (Vellutino, 2003, s. 52). Støle (2015) foreslår at tekstene som velges som utgangspunkt for lesetrening bør være relevante for elevene, i tillegg til at de bør være egnet for å videreutvikle norskfaglig kompetanse og bidra til elevens dannelse (Støle, 2015, s.7). Slike tekster kan mulig vekke elevens interesse og skape leselyst (Støle, 2015). Samtidstekster og skjønnlitterære tekster er ofte bedre egnet for å lesetrening, enn å lese fagtekster som gjerne har krevende begreper og er informasjonstette (Fosse, Rødnes og Brevik, 2015). Norskfaget vil derfor være en sentral arena for å utvikle god leseflyt, som vil være viktig for elevene i arbeidslivet. Det å jobbe med skjønnlitterære tekster kan derfor bidra til at det vil være enklere for elevene å orientere seg i tekst (Fosse, Rødnes og Brevik, 2015).

2.1.2 Norskfaget

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hvilke kunnskapsformer og tradisjoner norskfaget består av, for å gi et bilde av kompleksiteten ved faget. Vi kan si at norskfaget kan være et danningsfag, et ferdighetsfag og et erfaringspedagogisk fag (Hultin, 2006). I denne oppgaven vil jeg trekke fram norskfaget som et danningsfag og som et ferdighetsfag.

Læreplanen i norsk beskriver fagets overordnede målsetting slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet, 2013).

På bakgrunn av dette kan vi si at norskfaget er et sammensatt fag, og at norsklærerens oppgave handler om å utvikle elevenes språk og kommunikative kompetanse, i tillegg til å utvikle elevenes kulturelle forståelse og gi dem verktøy for å utvikle sin egen identitet (Aase, 2010). Faget er altså sentralt for elevens dannelse.

Begrepet **dannelse** kan være problematisk å definere, fordi det er et spørsmål om hvem som skal ha makten til å definere hva begrepet skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2006). Aase (2005a) skriver at dannelse er «en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer» (s.37). Videre hevder hun at norskfagets hovedoppgave er å gi elevene verktøy til «å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte» (Aase, 2005a, s. 37). Hun forstår en «kvalifisert måte», som at elevene kan beherske språket i den grad at de kan uttrykke seg og gjøre seg forstått, i tillegg å forstå og skape sammenhenger (Aase, 2005a). I norskfaget vektlegger man arbeid med ulike type litteratur, som er sentrale i formidlingen av kultur og litterære epoker (Hultin, 2006). Dette representerer norskfagets danningsoppdrag, ettersom elevene lærer å lese og tolke litteratur med høy estetisk verdi, som forteller noe om ulike kulturer og hvordan mennesker tenker og handler (Hultin, 2006).

I tillegg til dannelsesaspektet ved faget, handler faget altså om å tilegne seg ferdigheter som «å kunne lese, skrive og snakke for mange formål, for å lære, for å kunne reflektere kritisk, for å kunne tolke ulike språkuttrykk, og for å kunne forstå seg selv som språkbruker» (Aase,

2005b, s. 82). Dette er den mer instrumentelle delen av faget, og ferdighetene vil ofte være viktige å mestre med tanke på elevers framtidige arbeidsliv.

I følge Aase (2010) er det imidlertid en fare ved å fokusere for mye på nytteverdien av norskfaget, der fagets innhold blir sett på som et redskap og støttefag for andre fag (Aase, 2010). Videre hevder hun at norskfaget kan stå i fare for å «amputeres», dersom en snevrer definisjonen av hva faget inn til å kun dreie seg om den instrumentelle delen. Hun argumenterer videre for at det er viktig å ta vare på norskfagets egenart (Aase, 2010, s. 178). Norsk er et språkfag, og språket har mange oppgaver. Det vil derfor være umulig å snevre forståelsen av norskfaget inn til å kun handle om å være en opplæring av skriftspråklige ferdigheter (Aase, 2010).

2.2 Læreplanteori

For å kunne se nærmere på kompetansemålene innen norskfaget, ble det interessant å se på Goodlads læreplansteori (Goodlad, 1979). Læreplanteorien er utviklet for å kunne analysere læreplanarbeid. Goodlad er opptatt av tre ulike forhold: det substansielle, det sosialpolitiske og det tekniskprofesjonelle. Det substansielle handler om læreplanens innhold, som blant annet kompetansemål og kriterier for vurderingen. Det sosialpolitiske forholdet dreier seg om konteksten læreplanen er en del av. Det vil si samfunnsmessige og politiske forhold som har påvirket utformingen av kompetansemålene, og læreplanens utvikling og historikk. Det tekniskprofesjonelle forholdet handler om hvordan læreplanen realiseres i praksis, altså hvordan læreren utformer undervisningen basert på tolkningen og forståelsen av kompetansemålene. På dette nivået ligger en av skolens mest sentrale oppgaver, nemlig å tolke og gi grunnlag for ulike prioriteringer og oppfatninger av kompetansemålene (Goodlad, 1979). I denne oppgaven var jeg interessert i å se nærmere på det tekniskprofesjonelle forholdet til læreplanen, altså hvordan læreren tolker og forstår kompetansemålene, ettersom jeg i samtale med lærere var ute å kartlegge deres opplevelse og forståelse av kravene som stilles gjennom kompetansemålene.

Goodlad skriver videre at læreplanen har flere «ansikter», og han peker på fem ulike framtreddelsesformer (Goodlad, 1979). Den første formen kalles «ideens læreplan», og handler om drøftingene i forkant av arbeidet med å konkretisere kompetansemålene. Den neste formen kalles «den formelt vedtatte læreplanen», som er læreplanteteksten vedtatt av Stortinget. Dette er det forpliktende arbeidsgrunnlaget for lærerne (Goodlad, 1979). Deretter peker han på «den oppfattede læreplanen», som handler om hvordan læreren tolker kompetansemålene.

Ettersom kompetansemålene er flertydige, ligger det rom for å tolke kompetansemålene på ulike måter, som igjen vil prege lærernes undervisningspraksis. Måten kompetansemålet tolkes på påvirkes blant annet av lærerens erfaring, forståelse og virkelighetsoppfatning (Arneberg og Overland, 2013). Dette betyr at læreren har et stort ansvar når det gjelder å tolke kompetansemålene. Kompetansemålene er formulert så generelle, at de skal kunne passe til elever på alle nivåer (Svarstad, 2013), og læreren må planlegge undervisningen på bakgrunn av målene. «Den iverksatte læreplanen» handler om det læreren faktisk gjør i undervisningen, og til slutt peker Goodlad (1979) på «den erfarte læreplanen», som er elevenes erfaring med undervisningen. I denne oppgaven er det «den oppfattede læreplanen» og «den iverksatte læreplanen» som blir spesielt interessant å drøfte. I forhold til min problemstilling, er det spesielt interessant å se hva lærerne legger vekt på i norskundervisningen basert på kompetansemålene.

2.2.1 Kompetansemål

Det ble innført kompetansebaserte læreplaner i alle fag med Kunnskapsløftet (2006). Dette betyr at læreplanene beskriver den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et kompetansemål er et definert mål i læreplanen for elevers læring. I videregående skole er kompetansemålene definert etter hva elevene skal kunne innenfor hvert fag og etter hvert fullført trinn. Over kompetansemålene står såkalte «generelle ferdigheter», som er mindre presise og mer tverrfaglig orienterte mål. Det er Utdanningsdirektoratet som fastsetter kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Utdanningsdirektoratet presiserer at læreplanen i norsk har et stort handlingsrom på tvers av fag, og at det er mulig å yrkesrette undervisningen gjennom så godt som alle kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skrivesenteret har utformet et informasjonshefte der de ønsker å tydeliggjøre hvilke møteplasser som finnes mellom kompetansemålene i norskfaget og i ulike programfag (Metliaas, 2014). I heftet presiseres det at kompetansemålene i norskfaget ikke bare gir muligheter for samarbeid, men de *krever* det i stor grad (Metliaas, 2014, s. 5). Enkelte kompetansemål er konkret rettet mot programfaget, som å «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram etter mønster fra ulike eksempeltekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I avsnittet som følger vil jeg gi forslag til hvordan kompetansemålene som berører skriftlig kommunikasjon kan yrkesrettes på bakgrunn av Skrivesenterets møteplass mellom kompetansemål i norskfaget og kompetansemål i elektrofag (Metliaas, 2014).

Kompetansemål som beskriver skriftlig kommunikasjon

I avsnittet under følger en nærmere utgreiing av kompetansemålene som beskriver skriftlig kommunikasjon innen norskfaget. De åtte kompetansemålene er definerte mål for opplæringen etter fullført VG 2 på yrkesfag. Jeg har gitt kompetansemålene hver sin bokstav (A-H), for å gjøre det så oversiktlig som mulig. Den samme rekkefølgen brukte jeg når informantene fikk i oppgave å rangere kompetansemålene som jeg har beskrevet i resultatdelen. Listen over kompetansemålene ligger også som vedlegg til denne oppgaven (vedlegg 1).

Kompetansemål A:

Eleven skal kunne lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål

Kompetansemål A dreier seg om at elevene skal bli kjent med ulike sjangre, både skjønnlitteratur og sakprosa. De skal også kunne **lese og orientere** seg i tekst skrevet på begge målformer, og tekster oversatt fra samisk. For å kunne mestre dette vil elevene ha behov for kunnskap om målformene, og å kjenne til samisk som minoritetsspråk i Norge. Aase (2010), skriver at det å lese og tolke skjønnlitterære tekster er verdifullt fordi det blir vurdert som viktig for individets utvikling, for å gi elevene kunnskap om kulturen de er en del av og for samfunnets generelle dannelse (s. 177).

Refleksjon er et sentral begreper knyttet til dette kompetansemålet, og det vil kreve at elevene har forståelse for og kan bruke norskfaglige begreper knyttet til innhold, form og formål i ulike tekster. Når læreren skal velge hvilke tekster de skal lese i norskundervisningen, har hun mulighet til å plukke tekster som er relevante for elevene og som representerer samtiden vi lever i. Her vil det være mulig å velge tekster som er relevante for den enkelte yrkesrettingen. Innenfor sakprosa er det for eksempel mulig å finne fram ulike fagartikler og argumenterende tekster som drøfter ulike arbeidsforhold og yrkesfaglig status innenfor elektrofaget.

Kompetansemål B:

Eleven skal kunne skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster

Kompetansemål B er et kompetansemål som direkte er rettet mot programfaget og yrkeslinjen, og som fordrer yrkesretting av norskfaget. For at læreren skal kunne la elevene skrive tekster med **tema og fagterminologi** som er tilpassa deres utdanningsprogram, vil det kreve at læreren har kjennskap til det aktuelle utdanningsprogrammet. I kompetansemålet står det videre at elevene skal følge mønster av ulike eksempeltekster. I praksis kan betyr dette at læreren må ha hentet inn kunnskap om tekster og sjangre som er aktuelle for elevenes yrkespraksis. Ofte vil dette bety at norsklæreren må være i kontakt med programfaglærerne, for å tilegne seg denne kunnskapen og få tilgang til ulike eksempeltekster. Et alternativ eller supplement til dette, vil være å bruke lærebøkene i norskfaget. Lærebøkene legger ofte til rette for en yrkesretting av fellesfaget, og vi finner gjerne eksempeltekster som elevene kan følge der. En relevant tekst innenfor elektrofag kan for eksempel være å skrive en rapport fra verkstedet, der de skal bruke relevante fagbegreper når de beskriver arbeidsoppgavene de har utført. Det å kunne bruke fagspråk skriftlig blir altså sett på som en norskfaglig kompetanse.

Kompetansemål C:

Eleven skal kunne tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv.

Det neste kompetansemålet dreier seg om ferdigheten **å tilpasse**. Elevene skal lære seg å tilpasse språket og hvilke formuleringer de bruker, i forhold til hvilken situasjon de befinner seg i. Kompetansemålet krever at elevene har kjennskap til ulike skrivesituasjoner som de kan møte på skolen, i samfunnet og i arbeidslivet. Dette kompetansemålet retter seg dermed også mot yrkeslivet, og elevene skal ha kjennskap til hvordan de kan tilpasse språket i møte aktuelle skrivesituasjoner. Dermed vil det være nødvendig at læreren har kjennskap til hvilke skrivesituasjoner som kan være aktuelle for elevene i møte med arbeidslivet. Det betyr at læreren må kjenne til hvilke sjangre og tekster elevene vil ha behov for å skrive, i tillegg til kunnskap rund hvilket fagspråk som vil være aktuelt for elevene, for å kunne hjelpe de med å tilpasse dette språket. I norskundervisingen kan det for eksempel være mulig å øve på å skrive et formelt brev til en kunde, for å tydeliggjøre hvordan de bør tilpasse språket og uttryksmåter i den type situasjon.

Kompetansemål D:

Eleven skal kunne bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster

Dette kompetansemålet er knyttet til sammensatte tekster. En sammensatt tekst er en tekst satt sammen av flere elementer, for eksempel bilde og tekst (Løvland, 2019).

Kompetansemålet krever at elevene kjenner til hva **estetiske uttrykksformer** er, og at de er kjent med **sammensatte tekster**. Kompetansemålet fordrer kreativitet, og er i stor grad rettet mot norskfaget, men kan også rettes mot yrkesfaget ved å la elevene lage sammensatte tekster med et yrkesrettet innhold. Rettet mot elektrofag, kan det for eksempel være å forme en brosjyre som er rettet mot den aktuelle yrkesrettingen.

Kompetansemål E:

Eleven skal kunne vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier

For å kunne **vurdere** egne tekster, trenger elevene verktøy og kjennskap til aktuelle vurderingskriterier. Det krever at elevene er i stand til å **reflektere** over sitt eget arbeid, slik at de også har kunnskap om hvordan de kan **endre og revidere** teksten ut i fra kriteriene som er satt. Kompetansemålet fordrer kritisk refleksjon, og evne til å vurdere eget arbeid.

Kompetansemålet kan rettes mot elektrofaget, ved at elevene har skrevet yrkesrelaterte tekster som de vurderer og reviderer ut fra kriteriene de har fått.

Kompetansemål F:

Eleven skal kunne gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål

Dette kompetansemålet krever at elevene har kjennskap til hva som kjennetegner argumenterende tekster, og kjenner til ulike **argumentasjonsformer**. Det forteller at elevene skal kunne kommentere og reflektere rundt argumentasjon i andres tekster, i tillegg til å skrive egne argumenterende tekster på begge målformer. Av skriftspråklig kompetanse betyr altså dette kompetansemålet at elevene skal ha kjennskap til hvordan de kan skrive argumenterende og **drøftende**. Helt konkret handler dette om at elevene må kunne formulere et hovedsynspunkt og argumenter som støtter deres syn. De må kjenne til hvilke formuleringer de kan bruke for å overbevise mottakeren. Det krever også at de kjenner til hvilken struktur som vil være passende i argumenterende tekster, og hvilket språk som egner seg. Dersom

læreren ønsker å yrkesrette dette kompetansemålet, kan det være mulig å velge tematikk og tekster relatert til egen yrkespraksis når de skal jobbe med argumentasjon. Her ligger det også en mulighet til å vise elevene at de vil kunne møte flere arbeidsoppgaver der det vil være en fordel å kunne mestre argumentasjon, for eksempel når de skal drøfte hvilke produkter de skal ta inn i bedriften.

Kompetansemål G:

Eleven skal kunne skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler.

Kompetansemålet forteller at elevene skal opparbeide en skriftkompetanse der de mester det å skrive **kreativt**. Essay, kåseri og noveller er de som regnes som typiske kreative sjangre (Moe, 2018). Elevene skal lære seg å uttrykke seg kreativt på ulike måter, som f.eks. gjennom innholdet i teksten og gjennom språket de bruker. I kompetansemålet står det også at de skal kunne ta i bruk ulike **språklige virkemidler**. Dette betyr at kompetansemålet krever at elevene kjenner til norskfaglige begreper og kan benytte seg av språklige virkemidler. I tillegg skal de vite hva som kjennetegner ulike kreative sjangre for å kunne skrive en slik type tekst. Det stiller krav til tekstens struktur, oppbygging, språk og innhold. Begge målformene er også nevnt i kompetansemålet. Selv om kompetansemålet krever mye norskfaglig kunnskap, kan det være mulig å yrkesrette undervisningen knyttet til dette kompetansemålet. Det kan f.eks. være aktuelt å la elevene skrive kreative tekster som omhandler yrkesrelatert tematikk, for eksempel som å skrive et kåseri om hvordan det er å være elektriker.

Kompetansemål H:

Eleven skal kunne innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

Det siste kompetansemålet som er knyttet til skriftspråklig kommunikasjon, er kompetansemålet som dreier seg om å **orientere seg i digitale kilder** knyttet til eget arbeid. Kompetansemålet krever at elevene opparbeider seg en **kritisk refleksjon** omkring hvilke kilder som vil være relevante og pålitelige. I tillegg fordrer kompetansemålet kunnskap om personvern og opphavsrett. Dette kompetansemålet er en viktig del av den skriftspråklige kompetansen som elevene opparbeider seg på videregående skole, ettersom det er mye fokus på å lære seg å bruke digitale kilder og hjelpemidler i alle fag. Regler for personvern og

opphavsrett vil være viktig å kjenne til i arbeidslivet, slik at man ikke havner i en uheldig situasjon, som f.eks. å legge ut informasjon om eller bilder av kunder der man har utført et arbeid, uten å få samtykke til å gjøre dette.

2.3 Tverrfaglig samarbeid

For å kunne se nærmere på hvordan lærerne opplever sammenhengen mellom kravet til skriftspråklig kompetanse i norskfaget, og kravet til skriftspråklig kompetanse i læretida, vil det være viktig og interessant å se nærmere på samarbeidet mellom programfaglærere og fellesfaglærere. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på tverrfaglig samarbeid, og presentere FYR – prosjektet. Begrepet **tverrfaglig samarbeid** vil si å samarbeide på tvers av skolefag internt i skolen. Målet med et slikt arbeid er å nå et felles mål gjennom å tilstrebe en helhetlig tilnærming på tvers av fagene (Ekeberg og Holmberg, 2000).

2.3.1 Samarbeid

Skolen er en kompleks organisasjon med mange aktører, målsettinger og hensyn som skal ivaretas. Det er naturlig og uunngåelig at det vil oppstå konflikter i en organisasjon der rivaliserende målsettinger og interessert møter hverandre (Arneberg og Overland, 2013). Lieberman mfl (1990) hevder at konflikter ikke er et «sykdomstegn», men heller en nødvendig del av arbeidet i skolen, og Nilsen og Overland (2009) kaller skolen for en «konfliktorganisasjon». Arneberg og Overland (2013) tydeliggjør at konflikter og samarbeid ikke er to ytterpunkter, men at det å samarbeide skal være en strategi for å bearbeide konflikter.

Programfaglærere og fellesfaglærere forholder seg til ulike kompetansemål og føringer innenfor ulike yrkesutdanninger. Dette betyr i praksis at de vil kunne ha ulike ønsker og tanker om hva som vil være en nødvendig del av opplæringen. Programfaglærere på elektrofag vil for eksempel ofte se nytteverdien av at norsklæreren vektlegger yrkesrelaterte oppgaver i norskundervisningen, for å forberede elevene på arbeidslivet. Norsklærere vil på den annen side ofte være styrt av overordnede norskfaglige kompetansemål som elevene blir prøvd i gjennom en avsluttende skriftlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette spennet kan føre til en konflikt mellom lærerne og fagene.

Selv om vi kan akseptere at konflikter er en del av skolesystemet, vil det være positivt dersom ledelsen og lærere står sammen om hvilken oppfatning de har av de overordnede målene, for å prøve å sikre en helhetlig forståelse av hvilke mål som er satt for undervisningen og for

vurderingssituasjonene (Arneberg og Overland, 2013). Som tidligere nevnt peker Goodlad (1979) på at skolens oppgave, som er definert gjennom læreplanene, er å tolke og gi grunnlag for ulike prioriteringer og oppfatninger. Ettersom læreplanteksten og begrepene som er brukt for å definere kompetansemålene er flertydige, kan innholdet forstås på ulike måter. Dermed kan det også oppstå uenighet omkring hvordan kompetansemålene skal tolkes og ivaretas (Arneberg og Overland, 2013). Lærere innenfor samme fag kan derfor tolke, vektlegge og praktisere kompetansemålene på ulike måter, noe som kan føre til at elevene får ulik opplæring. Arneberg og Overland (1997) peker på at hele lærerteamet og skolen som en enhet bør involveres i prosessen med å tolke læreplanen, fordi det kan bidra til å sikre at tolkningene er i samsvar med intensjonene i læreplanen.

2.3.2 Presentasjon av FYR - prosjektet

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere FYR – prosjektet og gå nærmere inn på yrkesretting av norskfaget.

FYR står altså for fellesfag, yrkesretting og relevans på yrkesfag, og prosjektet setter fokus på at læreren skal yrkesrette fellesfagene for yrkesfageleven, der det er relevant og naturlig. Prosjektet var en del av det treårige nasjonale satsningsområde NyGiv (2011 -2013), der målet var å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommune og kommune for å kunne bedre elevenes forutsetninger for å bestå og fullføre videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2014b). Den nasjonale satsningen på FYR-prosjektet varte til 2017, men på Utdanningsdirektoratet hjemmeside kan vi lese at arbeidet fortsetter, selv om satsingsperioden er over (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Hovedmålsettingen med prosjektet er å øke motivasjonen for fellesfagene norsk, engelsk, matematikk og naturfag på yrkesfaglig studieretning, som igjen kan bidra til at flere elever fullfører videregående opplæring.

I forskrift til Opplæringsloven § 1–3 står det at «opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 1–3). Dette forteller at fellesfaglærerne skal tilpasse fellesfagene, slik at elevene opplever undervisningen relevant for den aktuelle yrkesfaglige linjen de tilhører. Innledningsvis definerte jeg begrepene «yrkesretting» og «relevans», som handler om at undervisningen i fellesfaget skal inneholde fagterminologi, fagstoff og læringsmetoder som gjør at fellesfaget oppleves relevant for elevene med tanke på framtidige yrkespraksis. Selv om norsklæreren skal rette undervisningen mot yrkesfaget og gjøre undervisningen relevant for eleven, presiserer Støle (2015) at det ikke nødvendigvis betyr at all norskundervisning må yrkesrettes. Hun peker på

at det å tilpasse faget også kan handle om å arbeide med «tekstar som angår elevane som unge menneske, som fører til diskusjon og refleksjon, og som hjelper dei med å forstå verda rundt seg» (Støle, 2015, s. 6). Dette viser et mer nyansert bilde av hvordan norskfaget kan handle om identitetsutvikling og dannelselse.

Det å yrkesrette handler i praksis om et lokalt arbeid med læreplanene, der man former undervisninga og vurderingssituasjoner med utgangspunkt i både kompetansemålene fra fellesfaget og kompetansemålene fra elevenes programfag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet skriver at «opplæringen blir motiverende når elevene får arbeide med lærestoff og emner som er autentiske og relevante for programfaget deres» (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Ved å yrkesrette fellesfagundervisningen der det er mulig, vil elevene kunne oppleve undervisningen mer motiverende fordi det vil være enklere å se nytteverdien fagene kan ha for arbeidslivet, samt skape en helhet i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Økt motivasjon kan føre til mindre frafall, og ettersom prosjektet er rettet mot alle elever på yrkesfag, kan det sees på som et forebyggende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er derfor viktig at elevene møter en fellesfagsundervisning som er yrkesrettet, relevant og motiverende. Det sentrale blir et tett samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere, slik at aktuelt fagstoff og læringsmetoder kan drøftes og yrkesrettes. For at undervisningen skal planlegges i samarbeid mellom programfag – og fellesfag lærere, må skolene sette av tid og skape rom for at samarbeidet er mulig (Arneberg og Overland, 1997). På den måten får også lærerne mulighet til dele kompetanse og erfaringer på tvers av utdanningsprogram. Det er jo ikke gitt at en norsklærer skal ha kjennskap til innholdet i elektroundervisningen og omvendt. En sentral del av samarbeidet vil være å bli kjent med fagenes læreplan og kompetansemål, slik at en kan finne fellesfaktorer som gjør at det er mulig å yrkesrette faget. For å lykkes med yrkesrettingen, er det avgjørende at elevene forstår hvordan kompetansen fra fellesfagene kan komme til nytte i arbeidslivet og i programfagene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

En spørreundersøkelse gjennomført som en del av en empirisk undersøkelse i TFoU og NTNU Samfunnsforsknings rapport (Haugset, Iversen, Nossun, Martinsen, Stene & Wendelborg, 2014), ønsket å belyse hvilke holdninger programfaglærere og fellesfaglærere har til å yrkesrette fellesfaget. Informantene som svarte på spørreundersøkelsen, var fellesfaglærere og programfaglærere ved elleve videregående skoler i Norge. Fellesfaglærerne underviste i matematikk eller engelsk, og det var delte meninger rundt holdningene til å yrkesrette fellesfaget. 30% av informantene mente at viktig innhold forsvinner når faget

yrkesrettes og at det er vanskelig å yrkesrette undervisningen, fordi flere kompetansemål ikke er egnet til dette (Haugset mfl., 2014). Allikevel mente rundt 80% av informantene at undervisningen i fellesfaget bør yrkesrettet, og flere mente at undervisningen fint kan yrkesrettes på bakgrunn av kompetansemålenes metodiske frihet (Haugset mfl., 2014). Dette forskningsprosjektet tyder på at det er delte meninger og holdninger om hvorvidt kompetansemålene legger til rette for yrkesretting av fellesfagene.

2.4 Skriftspråk i arbeidslivet

Som nevnt i innledningen, spiller skriftspråket en sentral og viktig rolle for mennesker i dag. Ved å mestre ferdigheter som å lese og skrive, får vi større frihet til å uttrykke oss, vi får mulighet til å kommunisere og skape sammenhenger med andre mennesker. Det å bruke og tilegne seg det norske språket, er en rettighet og et språkpolitisk mål formulert av kulturdepartementet (Kulturdepartementet, 2019). For å kunne jobbe mot dette målet er det helt nødvendig at lærere som språkformidlere, i arbeid med barn, ungdom og voksne, har en klar innsikt i hvilken skriftspråklig kompetanse det faktisk forventes at elevene skal mestre i arbeidslivet (Karlsson, 2006, s. 8). I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på skriftspråklig kompetanse i arbeidslivet, nærmere bestemt innenfor praktiske yrker som krever en yrkesfaglig utdanning.

Karlsson (2006) har forsket på hvilken tekstkultur ulike arbeidsgrupper befinner seg i. Boken «En arbeidsdag i skriftsamhallet» (2006), er basert på forskningsprosjektet «Skriftbruk i arbeidslivet» (2006), som beskriver skriftbruken i ulike praktiske yrker i Sverige. Hun følger fire ulike arbeidsgrupper: tømrere, butikkmedarbeidere, lastebilsjåfører og helsefagarbeidere. Resultatene viser at skriftbruken er en uatskillelig del av arbeidsdagen, og funnene vil også være aktuell i Norge, da yrkene som beskrives er tilnærmet like (Karlsson, 2006, s. 7).

Skriftspråket gjennomsyrrer i dag de fleste yrker, og uansett hvilket yrke det er snakk om vil det være krav til både lesing, skriving og forståelse av skrift (Karlsson, 2006). Det er ofte en implementert del av arbeidsdagen, som dermed kan være lite bevisst, ettersom en sjelden reflekterer over den. Det å lese og skrive er ofte aktiviteter som henger sammen, og en skriveaktivitet er ofte underordnet en annen aktivitet, som for eksempel det å dokumentere et arbeid (Karlsson, 2006). Informantene i studien «Skriftbruk i arbeidslivet» (2006), fortalte at de ikke leste eller skrev noe særlig i løpet av en arbeidsdag. Gjennom observasjon, viser studien imidlertid at alle arbeiderne både leste og skrev en god del tekster i løpet av

arbeidsdagen. Dette sier noe om at det å bruke skriftspråket ofte oppleves som en naturlig del av arbeidsdagen, men at vi kan være lite bevisste på at handlingen finner sted.

De seneste årene har teknologien ført til at vi har utviklet en ny måte å kommunisere på. Digital medieteknologi har ført til at tekstsamfunnet har endret seg, og dette påvirker de fleste yrkesgrupper. I tråd med denne utvikling, skjer det en del andre, delvis relaterte endringer som påvirker behovet for skriftkompetanse i ulike yrker. Gee, Hull og Lankshear (1996), kaller dette «den nye arbeidsordningen», som vil si at flere arbeidere får mer selvstendig ansvar og arbeidsmarkedet stiller høyere krav til fleksibilitet. Stillinger som mellomsjefer og administratorer fjernes, slik at de som vanligvis har arbeidet med rutinemessige oppgaver, nå får større ansvar rundt produksjonen og planleggingen av arbeidsoppgavene. Det gjør at det stilles høyere krav til kommunikasjon og engasjement enn tidligere (Karlsson, 2006). Dette betyr blant annet at arbeideren må kunne være i stand til å bruke et relevant fagspråk.

Et fagspråk er begreper og uttrykk som fungerer som redskap for mennesker som tilhører samme arbeidsmiljø (Tørdal, 2019). Fagspråket stiller krav til nøyaktig og standardisering, og derfor vil gjerne fagspråket skille seg fra språket vi bruker i dagligtalen (Tørdal, 2019). Et fagspråk kan være med på å forenkle og tydeliggjøre kommunikasjonen på en arbeidsplass, og grunnen til at det er viktig å ha et godt og presist fagspråk med særegne fagbegreper innenfor et arbeidsmiljø, vil være at det kan bidra til å unngå misforståelser og uheldige eller farlige situasjoner (Tørdal, 2019). Det å skrive tekster som kommuniserer, handler om være i stand til å tilpasse tekster i forhold til formål, innhold og mottaker, og å være bevisst på hvordan språket kan påvirke (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For elever som skal ut i arbeidslivet og samfunnet generelt, er dette en viktig ferdighet å mestre. Det kan for eksempel være viktig å være klar over hvilken makt som ligger i bruken av fagspråk, og hvordan språket kan bidra til å inkludere de som behersker og forstår termene som brukes, og ekskludere de som ikke er kjent med termene (Tørdal, 2019).

I tillegg til at det stilles høyere krav til at arbeideren er i stand til å kunne kommunisere og bruke et fagspesifikt språk, har dokumentasjonskravet økt de seneste årene. Det å dokumentere sitt arbeid, som å føre logg eller skrive rapporter, har blitt en viktig del av arbeidsdagen innenfor flere yrker. Elektrikere forholder seg til Internkontrollforskriften (1996), som stiller krav til systematisk HMS-arbeid (helse, miljø og sikkerhet). Dokumentasjon er en viktig del av sikkerhetsarbeidet (Internkontrollforskriften, 1996). Arbeid med HMS er en sentral del av opplæringen innen programfagene, som de vil møte senere i

arbeidslivet. På bakgrunn av dette kan vi altså anta at den skriftspråklige kompetansen har endret seg tydeligst i yrkesgrupper som normalt sett ikke blir sett på som skriftyrker (Karlsson, 2006, s.11). Det stilles altså tydeligere krav til å være i stand til å kommunisere, engasjere og dokumentere enn tidligere. Flere blir ansvarlige for å organisere sin egen arbeidsdag på bakgrunn av tekster som kun gir en del av den nødvendige informasjonen, som for eksempel å lese en rapport som omhandler et arbeid som har blitt gjort. Dette stiller krav til såkalt rekontekstualisering, som vil si at det stilles krav til at arbeideren er i stand til å tolke rapporten og forstå hvilken arbeidsoppgave han skal gjøre basert på det han har lest (Karlsson, 2006).

Forskningsprosjektet «Skriftbruk i arbeidslivet» (2006) viser hvilke teksttyper ulike arbeidsgrupper bruker gjennom arbeidsdagen. Prosjektet tydeliggjør at flertallet av tekstene som skrives gjennom arbeidsdagen er visuelt organiserte, og oftest rene tabeller. I norskfaget kalles denne skrifttypen for «sammensatte tekster», ettersom tekstene består av både tekst og figurer. Karlsson (2006) viser to grunner til at denne type tekst er dominerende gjennom arbeidsdagen. For det første er det en økonomisk måte å håndtere kompliserte sammenhenger i skrift (Karlsson, 2006, s. 145). For det andre er en tabell en åpen tekst, som vil si at den enkelt vil kunne forandres og komplementeres. Studien viser at de aller fleste tekster skrives digitalt, noe som gjør at det stilles krav til digital kompetanse.

Når det gjelder funksjonen tekstene har, viser studien at flertallet av tekstene som skrives og leses innleder arbeidsdagen eller en arbeidsoppgave, og at formålet med tekstene er at de ligger til grunn for å planlegge dagen eller oppgaven som skal utføres. Dette kan for eksempel være å lese en manual eller bruksanvisning, for å kunne planlegge en arbeidsoppgave. En slik oppgave stiller krav til at arbeideren må kunne lese, forstå og bruke relevante fagbegreper. En annen dominerende tekstfunksjon, er å dokumentere et arbeid, enten for å rapportere hva som er gjort, for at en kollega skal kunne jobbe videre med samme arbeidsoppgave, eller som en bekreftelse på at et arbeid er utført. Denne skriftfunksjonen krever et presist og fagspesifikt språk, og stiller krav til å kunne kommunisere og gjøre seg forstått.

Et annet funn var at tekster også brukes som konflikthåndtering, som for eksempel å skrive et formelt brev til en kunde der man kommer fram til en løsning på et problem. En slik type tekst krever at elektrikerens kan tilpasse språket til situasjonen, og kjenne til strukturen av et formelt brev. Igjen stilles det krav til kommunikasjon (Karlsson, 2006).

For å oppsummere Karlssons studie, kan vi si at den nye arbeidsordningen har endret behov for skriftspråklig kompetanse på arbeidsplassen. Endringene har før til at arbeideren jobber mer selvstendig, som gjør at kravet til å kunne kommunisere, forstå og dokumentere et arbeid har blitt viktigere. Gjennom undersøkelsen «Skriftbruk i arbeidslivet» (2006), peker Karlsson på visuelle tekster, som tabell, som en dominerende skrifttype. Hun peker også på at de fleste tekster skrives digitalt. Fordi arbeideren jobber mer selvstendig enn tidligere, har han behov for skriftspråklig kompetanse som gjør at han er i stand til å kunne lese, tolke og forstå hva hans arbeidsoppgaver innebærer. Det stiller også krav til å kunne dokumentere at et arbeid er utført, og det stilles krav til at han kan løse et problem eller en konflikt. Det blir dermed viktig å kunne bruke et presist, konkret og korrekt språk som kommuniserer.

2.5 Oppsummering av kapitlet

Utdanningsdirektoratet (2017a) har formulert det å kunne lese og skrive som to av fem grunnleggende ferdigheter, og tydeliggjør at dette er ferdigheter som skal jobbes med i alle fag gjennom hele skoleløpet. I denne oppgaven bruker jeg begrepet «skriftspråklig kompetanse» som både handler om å kunne lese og å kunne skrive. I kapitlet ser vi at kompetansen er krevende og sammensatt, fordi eleven må mestre flere delferdigheter, som å kunne jobbe selvstendig, konsentrere seg, ha kompetanse til å kunne uttrykke seg i tekst og motivasjon til å gjennomføre oppgaven. I tillegg er leseforståelse påvirket av forhold som forkunnskaper, strategibruk og arbeidsminne.

Selv om lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som skal jobbes med i alle fag, blir norskundervisningen ofte en arena som får mye av ansvaret for språkopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Norskfag på yrkesfaglig studieretning er et sammensatt fag som skal ivareta mange målsettinger. Faget skal blant annet være et danningsfag og et ferdighetsfag (Hultin, 2006). I tillegg skal elevenes yrkesfag få plass i undervisningen. Dette skaper et spenningsfelt mellom ulike formål og forventninger, noe som kan føre til diskusjonen omkring hvilke elementer som bør vektlegges i norskundervisningen..

FYR-prosjektet har som formål at elevene skal oppleve fellesfagene som meningsfulle og relevante og dermed få økt motivasjon til å gjennomføre den videregående opplæringen. Å yrkesrette undervisningen er i tråd med forskrift til Opplæringsloven § 1–3, hvor det står at «opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 1–3). Tidligere forskning har vist at det er delte meninger og

holdninger om hvorvidt kompetansemålene legger til rette for yrkesretting av fellesfagene (Haugset mfl., 2014).

Norskfaget er styrt av kompetansemål, som beskriver hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg etter et bestemt trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016). I kapittelet har jeg presentert kompetansemålene som beskriver hvilken kompetanse elevene skal ha tilegnet seg når det gjelder skriftlig kommunikasjon etter VG 2 på yrkesfaglig utdanning, i tillegg til å gi forslag til hvordan kompetansemålene kan yrkesrettes på bakgrunn av Skrivesenterets møteplass mellom norskfaget og elektrofag (Metliaas, 2014).

Den siste delen i dette kapittelet dreier seg om Karlssons (2006) studie knyttet til skriftkulturer i ulike arbeidsgrupper. Studien viser at den nye arbeidsordningen har ført til at arbeiderer jobber mer selvstendig (Karlsson, 2006). Dette fører til at kravet for å dokumentere, kommunisere og gjøre seg forstått har blitt viktigere. På bakgrunn av studien kan vi si at eleven har behov for skriftspråklige ferdigheter som å kunne lese, tolke og forstå hva hans eller hennes arbeidsoppgaver innebærer, i møte med arbeidslivet.

3 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å beskrive metoden jeg brukte da jeg arbeidet med forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt ønsket jeg å drøfte hvordan læreplanverkets kompetansemål i norsk samsvarer med lærernes opplevelse av skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning, nærmere bestemt for elever på elektrolinja.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

I denne oppgaven vil jeg forsøke å forstå og fortolke lærernes oppfatninger av samsvaret mellom de norskfaglige kompetansemålene elevene prøves i, og hvilken skriftspråklig kompetanse det forventes at elevene skal mestre i læretiden. Dermed ser jeg at denne studien vil høre til et hermeneutisk/fortolkende paradigme, ettersom det er programfaglærerne og fellesfaglærernes opplevelse, erfaring og forståelse jeg er interessert i å kartlegge.

Hermeneutikk eller fortolkningslære handler om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. Vitenskapsteorien har sitt opphav på 1600-tallet, da det i utgangspunktet var en metode for å tolke bibeltekster. Senere har vitenskapsteorien spilt en viktig rolle innenfor samfunnsvitenskapelig debatt, og utviklet seg fra å være teksttolkning, til å dreie seg om forståelse av mennesker (Hjardemaal, 2014). Innenfor et hermeneutisk paradigme er en altså opptatt av å forstå fenomener som betyr noe for oss mennesker. I følge Gilje & Grimen (1993) kan «meningsfulle fenomener» eksempelvis være trosoppfatninger, tekster, menneskelige handlinger og språklige uttrykk. I mitt prosjekt er jeg opptatt av å forstå og tolke informantenes opplevelser og erfaring. For å kunne tolke deres ytringer, er det nødvendig å være bevisst på at handlingen eller ytringen vil være preget av konteksten den opptrer i, og dermed være farget av andre verdier, normer, regler og praksiser (Kvale og Brinkmann, 2015). For å kunne forstå de «meningsfulle fenomenene», må de derfor fortolkes (Gilje & Grimen, 1993). Dette kan oftest gjøres ved å uttrykke fenomenets mening på en tydeligere og mer oversiktlig måte (Gilje & Grimen, 2002), noe som jeg har prøvd å gjøre i denne oppgaven.

Den hermeneutiske sirkel er en modell for hvordan forståelse og kunnskap utvinnes (Aadland, 2004). Før man forsker på et emne, vil man alltid ha en forforståelse av det man undersøker. Sirkelen viser hvordan forforståelsen vi bærer med oss alltid vil påvirke de delene vi undersøker. Gjennom nærmere undersøkelse vil forskeren gjøre erfaringer som tolkes med

bakgrunn i tidligere erfaringer (forforståelse), og dette vil ligge til grunn for en ny forståelse. Sirkelen illustrerer altså hvordan forståelsen vi får av delene vi undersøker, virker tilbake på forståelse av helheten (Aadland, 2004). Gilje og Grimen (1993) nevner språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer blant komponenter som inngår i ens forforståelse.

Når det gjelder min forforståelse for å kunne tolke og forstå faglærernes oppfatninger, er den knyttet til min erfaring som faglærer i norsk på videregående skole, der jeg i flere år har hatt et tett samarbeid med programfaglærere på elektrolinjen. I tillegg inneholder min forforståelse kunnskap jeg har tilegnet meg når det gjelder masterstudiet i spesialpedagogikk, spesielt med tanke på tilpasset opplæring og mangfold, som igjen har ført til evnen til å vurdere undervisningsopplegg på en kritisk måte. Samfunnsdebatten som pågår rundt slitne og utbrente ungdommer som opplever stadig økende press fra skolen i forhold til kompetansemål som skal mestres, preger også min forståelse når jeg går inn i denne tematikken. Dette har gjort meg interessert i å se nærmere på emnet. Jeg har også med meg min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, som igjen vil prege forforståelsen (Hjardemaal, 2014). Forforståelsen kan sammenlignes med et sett briller som vi alltid har på oss, og som farger alt vi ser (Røkenes og Hanssen, 2010, s. 137). Selv om forforståelsen er noe vi bærer med oss, og som vi aldri kan legges helt vekk, kan vi være bevisste på hvordan den påvirker oss (Garsjø, 2001, s. 125). Det har jeg prøvd å være i denne arbeidet med denne oppgaven.

3.2 Forskningsstrategi

I følge Bryman (2016), er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsstrategier i metodologiske spørsmål. En knytter gjerne den hermeneutisk/fortolkende tradisjonen til kvalitative strategier. Der kvantitative strategier er opptatt av å samle inn informasjon i form av tall og målinger, er kvalitative strategier opptatt av å samle inn informasjon i form av ord (Bryman, 2016). Når forskningen er kvantitativ er en opptatt av å undersøke hvor mye det finnes av noe, og en vil gjerne kunne bearbeide data statistisk ved å tilskrive kvantitetene en bestemt tallverdi (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Den kvantitative metoden er opptatt av å holde en viss avstand mellom forsker og forskningsobjektene, noe som er et ideal for den positivistiske tilnærmingen. Spørreskjema med faste svaralternativer er et eksempel på en kvantitativ metode.

Dersom forskningen er kvalitativ interesserer en seg gjerne for «hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitativ

forskningsmetode utviklet for å forstå den sosiale virkeligheten, ved å kartlegge menneskers erfaringer og opplevelser, noe hermeneutikken er opptatt av. I denne studien er det lærerens opplevelser, erfaringer og refleksjoner jeg er opptatt av. Jeg ønsket å forstå og fortolke menneskelige kvaliteter. Derfor ville intervju være en egnet forskningsmetode.

Jeg var interessert i den lokale kunnskapen og nærheten mellom forsker og forskningsobjektene, og Kvale og Brinkmann (2015) peker på forskeren som et viktig instrument i datainnsamlingen. Datainnsamlingen er gjerne ikke så fast strukturert, og sammen med nærheten skaper dette mulighet til å kunne få tilgang til en annen og dypere kunnskap enn ved f.eks bruk av kvantitativ metode (Jacobsen, 2000). Dersom jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming, for eksempel en spørreundersøkelse, kunne jeg mulig få vite noe om hva et større antall norsk- og elektrolærere ved vgs tenker, men jeg ville da gått glipp av nærheten til forsøkspersonene, som jeg får i en intervjusituasjon. Jeg ville også gå glipp av fleksibiliteten et kvalitativt intervju kan gi, ettersom jeg ved å gjennomføre et semi-strukturert intervju har mulighet til å tilpasse spørsmålene etter informantens uttalelser. Ved å stille oppfølgingsspørsmål og la meg føre av informanten, vil jeg få mulighet til å kunne gå i dybden, noe som er viktig for forskningen i dette tilfellet (Jacobsen, 2000).

For å kunne forme en god intervjuguide med relevante spørsmål, er det nødvendig å ha god kunnskap rundt temaet en ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Ettersom mitt tema dreier seg om relevans av kompetansemål i forhold til skriftspråklige krav elevene møter i læretiden, var det nødvendig for meg å sette meg inn i aktuelle kompetansemål og føringer fra Utdanningsdirektoratet (2013), spesielt med tanke på FYR-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014b). På bakgrunn av denne kunnskapen formulerte jeg et førsteutkast av teoridelen, og på den måten var det mulig for meg å utforme en problemstilling og to forskningsspørsmål. Jeg valgte også å gjennomføre et prøveintervju, for å få en opplevelse av og en tilbakemelding på hvordan informantene opplevde spørsmålene, og om jeg fant informasjonen jeg lette etter gjennom svarene som ble gitt. Selv om jeg hadde formulert en intervjuguide i forkant av undersøkelsen og gjennomført prøveintervjuer, var jeg ikke sikker på hvilken informasjon jeg ville få når jeg skulle ut i feltet for å gjennomføre forskningen. Jeg var derfor åpen for å endre teori og forskningsutkastet i etterkant. På bakgrunn av dette kan jeg si at jeg har bruke en såkalt «dynamisk abduktiv tilnærming» (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.3 Utvalg

Innenfor kvalitativ forskningsstrategi er det vanlig å bruke det Bryman (2016) kaller «formålsbestemt utvalg» (purposive sampling). Gjennom et slikt utvalg, velger en ut informanter på en strategisk måte, slik at utvalget er egnet for å kunne svare på problemstillingen (Bryman, 2016). Det er dermed ikke tilfeldig bestemt hvilke enheter som kommer med i undersøkelsen, ettersom det er forskeren selv som har bestemt hvilke undersøkelsesobjekter som skal med i utvalget (Hellevik, 1992, s. 68). Jeg vurderte det slik at dette utvalget passet denne studien med tanke på at statistisk generalisering ikke var et mål.

Kriteriene jeg satte for utvalget, var at informantene skulle ha pedagogisk utdanning og undervise i norsk (fellesfag) eller elektrofag (programfag) på elektrolinjen ved en videregående skole. Jeg ønsket totalt fire informanter – to lærere som underviser i programfag ved elektrolinja og to lærere som underviser i norsk på elektrolinja. I samtale med veileder fant vi ut at det mest sannsynlig ville være et passende antall informanter med tanke på oppgavens omfang. Dersom jeg ikke fikk tilstrekkelig informasjon fra informantene, skulle jeg kontakte to øvrige lærere. Jeg gjorde en vurdering etter jeg hadde gjennomført intervjuene, og fant ut av at de fire informantene ga meg tilstrekkelig informasjon.

I denne studien ønsket jeg å se nærmere på hvordan læreplanverkets kompetansemål i norsk samsvarer med kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning, nærmere bestemt elektrolinjen. Det ble derfor interessant for meg å komme i kontakt med noen som kunne gi meg svar på hvilke skriftspråklige kompetansekrav det forventes at lærlingene skal mestre. Jeg vurderte å ta kontakt med ulike elektrikertjenester, for å få en beskrivelse av hvilken skriftspråklig kompetanse de mener er viktig i arbeidslivet. I samtale med veileder, ble vi enige om at det ville være mest interessant og relevant å intervjuer lærere som underviser i programfag på elektrolinjen med erfaring fra yrkeslivet, og som ofte har kontakt med elektrikerbedrifter der elevene skal utplasseres. Den andre informantgruppen ble norsklærere som underviser på elektrofag, som kan fortelle meg hvilken norskfaglig kompetanse det forventes at elevene skal mestre i henhold til kompetansemålene. Jeg vurderte det slik at disse intervjupersonene ville gi meg den informasjonen som var nødvendig for å besvare problemstillingen.

Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere fra ulike skoler, fordi jeg ønsket variasjon i svarene jeg fikk. Fordi det gjerne utvikles flere kulturer eller subkulturer innenfor de fleste skoler, der det kan utvikles en holdning om at «sånn gjør vi det her», så jeg at det ville være relevant å ta

kontakt med ulike videregående skoler for å få et mer nyansert bilde av situasjonen (Jahnsen, 2013). I tillegg var jeg bevisst på å unngå å intervjuere lærere på egen arbeidsplass, ettersom dette kunne bli problematisk med tanke på validitet og etiske forhold. Ettersom jeg ønsket å snakke med lærere jeg ikke hadde kjennskap til, gjorde jeg en skjønnsmessig utvelgning (Larsen, 2017) av fire videregående skoler. Jeg tok kontakt med lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i programfag ved elektrolinjen ved fire videregående skoler. To norsklærere og to programfaglærere ønsket å stille til intervju, og de blir presentert i resultatdelen.

3.4 Metode for innsamling av materiale – det kvalitative forskningsintervju

Den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, vil nok være intervju (Bryman, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) skriver «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Jacobsen (2000) definerer det åpne individuelle intervjuet som en datainnsamlingsmetode der undersøger og informant samtaler i en vanlig dialog (Jacobsen, 2000, s. 130). Svært få begrensninger legges på hva informanten kan si.

Ettersom målet med denne studien er å hente inn beskrivelser fra informantens livsverden, og deretter fortolke dette, passet det å bruke det åpne individuelle intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) definerer livsverden som ”verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ettersom jeg ønsket å intervju relativt få informanter, og er interessert i hva det enkelte individ sier og hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et i spesielt fenomen, så jeg det åpne intervjuet som en passende metode (Jacobsen, 2000, s. 130).

3.4.1 Intervjuguide og prøveintervju

Et intervju kan ha ulike grader av åpenhet. Jacobsen (2000) skriver at det kvalitative intervjuet ikke bør være helt ustrukturert, men heller ikke for strukturert. Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide, som er en oversikt over temaene en skal gjennom i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2000, s. 133). Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at det er vanlig at guiden inneholder emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utformet en intervjuguide for å sikre at vi kom inn på temaene som jeg ønsket å belyse (Jacobsen, 2000, s. 133). I tillegg til å bidra til en produksjon av kunnskap, skal

intervjuguiden også bidra til å fremme en god intervjuinteraksjon, noe som jeg også opplevde i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å ta utgangspunkt i emner jeg har gjort rede for i teoridelen, da jeg formet intervjuguiden. Ettersom jeg hadde to ulike informantgrupper, både norsklærere og programfaglærere, valgte jeg å utforme to ulike intervjuguiden. En intervjuguide var tilpasset programfaglærere på elektrofag og den andre var tilpasset lærere som underviser i norsk på elektrofag. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å tilpasse spørsmålene til hver informantgruppe, selv om innholdet i intervjuguidene var tilsvarende (se vedlegg 2 og 3). I intervjuguiden som er rettet mot norsklærerne har jeg lagt til noen spørsmål som er rettet mot den norskfaglige delen av prosjektet, som spørsmål knyttet til norskfaglig eksamen. Derfor har intervjuguiden som er rettet mot norsklærerne femten spørsmål, og intervjuguiden som er rettet mot programfaglærerne har ti spørsmål.

Spørsmålene ble strukturert i en ryddig rekkefølge, for å kunne gi intervjuet en god flyt. Etter noen bakgrunnsspørsmål der jeg ønsket å få en oversikt over hvilken erfaring lærerne hadde, brukte jeg forskningsspørsmålene som utgangspunkt for å belyse problemstillingen. I tilknytning til forskningsspørsmålene, formet jeg en rekke oppfølgingsspørsmål, for å sikre at jeg fikk utfyllende svar. Jeg hadde også planlagt hvordan jeg skulle innlede og avslutte intervjuet. I innledningen presenterte jeg forskningsprosjektet og problemstillingen, og definerte begrepet «skriftkompetanse», ettersom dette var et sentralt begrep i intervjuet. Ved å definere begrepet, ønsket jeg å sikre at informantene hadde samme forståelse av innholdet i begrepet, som jeg hadde. I innledningen tydeliggjorde jeg også at det var informantens erfaringer og refleksjoner jeg var interessert i, og at ingen svar er rette eller gale. Jeg kom også med en oppfordring om at de ikke skulle nevne enkeltpersoner, men at de skulle snakke på generelt grunnlag, og at det eventuelt var min jobb å stanse dem, dersom jeg forstod at enkeltelever kunne bli nevnt.

Prøveintervjuet var en god hjelp for å kunne planlegge intervjuene med tanke på tid og utførelse. En kollega på min arbeidsplass ønsket å stille opp som prøveinformant. På dette intervjuet fikk jeg også prøvd ut båndopptakeren, og fikk mulighet til å lytte til intervjuet i etterkant. På den måten kunne jeg evaluere intervjuet, og eventuelt endre deler av det. Det var også svært nyttig å samtale med prøveinformanten etter intervjuet, og at jeg selv skrev ned mine refleksjoner og opplevelser rett etter intervjuet. Gjennom prøveinformanten fikk jeg tilbakemelding om at spørsmålene var åpne og relevante, og at han følte at

oppfølgingsspørsmålene var gode. Han følte at han fikk fortalt det han ønsket omkring emnet, og at intervjuet hadde god flyt. Jeg fikk også tilbakemelding om at jeg gjerne kunne ha avbrutt lange utgreinger, som egentlig ikke var like relevante for problemstillingen. Ved prøveintervjuet syns jeg det var vanskelig å avbryte prøveinformanten, ettersom det var så spennende å høre på det som ble fortalt, og fordi jeg syns det var vanskelig å skulle avbryte. Jeg reflekterte mye over dette i etterkant, og syns dette var en svært nyttig erfaring å ha med seg før intervjuene. Noe jeg spesielt tok med meg videre, var refleksjoner omkring hvordan man kan være mer styrende i et semi-strukturert intervju, og hvorvidt prøveinformanten ville vært like åpen og ærlig, dersom jeg avbrøt han i sine utgreinger. Jeg fikk også tilbakemelding om at prøveinformanten opplevde seg ivaretatt og forstått, og at intervjuet hadde vært en god opplevelse.

Etter prøveintervjuet, valgte jeg å beholde rekkefølgen av spørsmålene slik de var, ettersom jeg også selv opplevde at intervjuet hadde god flyt. Jeg hadde jobbet godt med intervjuguiden på forhånd, og etter prøveintervjuet visste jeg hva jeg ønsket å spørre om og legge vekt på. Dette gjorde at jeg følte meg mer løsrevet fra guiden, og det var enklere å følge informanten i intervjuet.

3.4.2 Intervjuene

Et par uker etter prøveintervjuet, gjennomførte jeg de fire planlagte intervjuene, som danner grunnlaget for studien. Jeg besøkte intervjupersonenes arbeidsplass, og intervjuet ble tatt opp med en elektronisk båndopptaker. Etter hvert intervju, samtalte vi om hvordan intervjupersonen hadde opplevd intervjusituasjonen, slik at jeg fikk muligheten til å vurdere meg selv som intervjuer. I tillegg skrev jeg ned tanker og refleksjoner omkring intervjuene i etterkant, for å kunne forbedre meg til neste intervjusituasjon. Dette var veldig nyttig og spennende, og bidro til at jeg følte meg sikrere i rollen som intervjuer etter hvert gjennomførte intervju. Gjennom refleksjoner omkring meg som intervjuer, oppdaget jeg f.eks. at jeg kunne jobbe med å være tydeligere i formuleringen ved enkelte spørsmål, og noterte meg også flere relevante oppfølgingsspørsmål.

Jeg innledet intervjuene med å gi en kort presentasjon av formålet med oppgaven, for deretter å stille noen spørsmål knyttet til intervjupersonenes bakgrunn. Her var det spesielt utdanning og erfaring jeg var interessert i. Denne innledningen ga intervjuet en god start, vi ble bedre kjent med hverandre, og jeg fikk vite litt om hvilke forutsetninger intervjupersonen hadde for å svare på spørsmålene. Etter innledningsdelen, fulgte innledning til spørsmålsdelen. Jeg

hadde vært svært bevisst på hvordan jeg skulle formulere spørsmålene jeg ønsket å stille, ettersom jeg ønsket åpne spørsmål, der intervjupersonene hadde muligheter til å gi rike beskrivelser av situasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det ikke er uvanlig at informantene selv presenterer det de opplever som det viktigste i fenomenet som undersøkes i innledningen av spørsmålsdelen. Dette opplevde jeg i samtlige intervjuer. Spørsmålene ble formulert slik: «Basert på din erfaring: kan du fortelle litt om...». Jeg ønsket å la intervjupersonene fortelle om sin opplevelse og det som var viktig for dem, og ventet derfor med å stille direkte spørsmål til lengre ut i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

I et intervju er det intervjueren som er ansvarlig for intervjuets retning, og det ble derfor nødvendig for meg å ha god struktur på intervjuet, slik at vi holdt oss nær forskningstemaene (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg hadde organisert spørsmålene i intervjuguiden på en slik måte at tematikken gikk fra det generelle til det spesielle (se vedlegg 2 og 3). Jeg opplevde at intervjuguiden ga meg en frihet samtidig som det var en god ramme og rettesnor for intervjuet. Intervjupersonene var alle villige til å dele av sin erfaring, så jeg passet på at vi holdt oss nær intervjuguiden i samtalen, samtidig som jeg synes det var interessant å følge det de ønsket å fortelle. På den måten fikk jeg også informasjon som jeg ikke hadde regnet med at jeg ville få. Balansen mellom å fokusere på forskningsspørsmålene og lytte til det intervjupersonene delte ble helt sentral (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved noen tilfeller opplevde jeg at intervjupersonen svarte på spørsmål som kom senere i intervjuguiden. Når vi kom til spørsmålet som var besvart, nevnte jeg det allikevel eller stilte fortolkende spørsmål, slik at intervjupersonen kunne bekrefte eller avkrefte det han eller hun tidligere hadde sagt, eller legge til informasjon om emnet.

I tillegg til å stille oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at det var nødvendig, stilte jeg oppklarende eller fortolkende spørsmål, for å sikre at jeg forsto det informasjonspersonen ønsket å formidle. Kvale og Brinkmann (2015) gir et eksempel på at det å omformulere svar kan være fortolkning. I transkripsjonen opplevde jeg at disse fortolkende spørsmålene var svært nyttig for å få en fullverdig forståelse av hva intervjupersonen ønsket å formidle.

Da vi kom inn på spørsmål som dreide seg om skriftspråklig kompetanse, delte jeg ut et ark med åtte kompetansemål som beskrev hvilke mål som er satt når det gjelder skriftlig kommunikasjon etter avsluttet VG 2 på yrkesfaglig linje (Utdanningsdirektoratet, 2013, vedlegg 1). Jeg ønsket at informantene skulle rangere kompetansemålene to ganger. Først rangerte de kompetansemålene etter hvilke kompetansemål de mente var de viktigste. Deretter

rangerte de kompetansemålene igjen, denne gang etter hvilke de mente ble vektlagt i undervisningen. Informantene rangerte kompetansemålene på en skala fra en til åtte, der en representerte det mest viktige eller det kompetansemålet som ble vektlagt mest, og åtte representerer hvilke kompetansemål som de opplevde som minst viktig, eller det kompetansemålet som ble minst lagt vekt på i undervisningen. Grunnen til hvorfor jeg valgte å la de rangere kompetansemålene, var fordi jeg tenkte det kunne gi interessante funn i forhold til problemstillingen, ettersom det kanskje kunne tydeliggjøre noen forskjeller.

Jeg var også bevisst på å gi intervjupersonen tid til refleksjon og pauser (Kvale og Brinkmann, 2015), og ventet heller med å stille neste spørsmål, før intervjupersonen fikk tenkt over hva han eller hun ønsket å si. Avslutningsvis fikk intervjupersonen mulighet til å legge til det de mente kunne være interessant og viktig knyttet til tematikken. Jeg opplevde ikke at noen av intervjupersonene la til ny informasjon i denne delen, men at de oppsummerte og trakk fram det viktigste de hadde sagt omkring temaet i intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det å transkribere strukturerer intervjusamtalene, gjør dem egnet til analyse og skaper en oversikt over datamaterialet i tekstform. I tillegg er det en begynnelse på analysen. Jeg transkriberte intervjuene rett etter de var gjennomført. Dette var tidkrevende, men svært nyttig for analysen, fordi jeg fikk en oversikt over hvilke data som ville være relevant for min oppgave.

3.4.3 Forskerrollen

I kvalitativt intervju er forskeren selv forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at forskerens rolle er avgjørende for hvilken kvalitet det er på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som gjøres i prosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt underviser jeg selv i norskfaget ved videregående skole, og har undervist på elektrolinjen i flere år. Dette så jeg både som en fordel og en ulempe. En mulig ulempe kan være at jeg selv er involvert i skolemiljøet og fagkretsen, og selv om jeg ikke gjennomførte intervjuene på egen arbeidsplass, vil det finnes en risiko for å ikke klare å være kritisk nok eller å påvirke resultatene av undersøkelsen basert på egne tanker og refleksjoner omkring emnet. Jeg opplevde dette som utfordrende, både i intervjudelen og senere i drøftingsdelen, samtidig som det var en stor hjelp å være bevisst på dette gjennom hele prosessen.

Det var også en fordel at jeg har erfaring med å undervise elever ved elektrofag, og at jeg derfor kjenner både pensum og kompetansemålene i norsk godt. Når det gjelder utvalget av intervjupersoner, kan det være positivt at jeg innledet kontakten med å presentere meg som nettopp norsklærer ved videregående skole. Dette kan ha forsterket ønske om å delta i forskningen og bidra som intervjupersoner, da en gjerne opplever nærhet og tilknytning til de som tilhører samme akademiske miljø (Kvale og Brinkmann, 2015). En annen fordel var at jeg lett kunne forstå begrepene de brukte, ettersom jeg, gjennom samarbeid med lærere ved elektrolinjen, og kjenner flere uttrykk, arbeidsmåtene og oppgaver som også intervjupersonene beskrev. Dette gjorde også at det var lett å stille passende og relevante oppfølgingsspørsmål i intervjuprosessen, som videre kan skape nærhet til intervjupersonene. Denne nærheten prioriteres i kvalitativ forskning (Jacobsen, 2000). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kan være en fordel at intervjueren blir fortrolig med miljøet der intervjuene gjennomføres. Det er ikke nok å kun være fortrolig med miljøet gjennom litteratur og teoretiske studier. På den annen side er det viktig at ikke forskeren blir en del av miljøet, og blir for empatisk med intervjupersonene, som kan skje gjennom at kvalitativ forskning er interaktiv (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette prøvde jeg å være bevisst på i intervjusituasjonen, spesielt med tanke på å bli for empatisk med intervjupersonene.

Jeg opplever at min forforståelse for sammenhengen mellom ferdighetene det forventes at elevene skal mestre i norskfaget, og ferdighetene det forventes at elevene skal mestre i læretida, kan være en trussel for validiteten av undersøkelsen. Samtidig er ens forforståelse også grunnlaget for å kunne forstå (Jacobsen, 2000). Dette er en viktig del av hermeneutisk tankegang. Jeg har vært bevisst på faremomentene som kan påvirke utfallet av undersøkelsen, og har prøvd å være så samvittighetsfull og ærlig som mulig. På bakgrunn av dette ønsker og håper jeg at min forforståelse skal være en styrke og bidra til å gjøre kvaliteten på forskningen bedre.

3.5 Metode for analyse av materialet – tematisk analyse

En tematisk analyse, er ifølge Jacobsen (2000) «å sammenligne ulike caser for å finne fenomener som går igjen eller varierer på tvers av enheter» (Jacobsen, 2000, s. 171). I følge Jacobsen (2000) vil analyse av kvalitative data i hovedsak handle om tre faser: å beskrive, å systematisere/kategorisere og å sammenbinde. For det første er det viktig å gjengi dataene vi har samlet så detaljert som mulig, uten at vi farger opplysningene – eller at vi i alle fall er bevisste på hvordan de farges (Jacobsen, 2000, s. 172). For det andre handler det om å

systematisere informasjonen før den kan analyseres. Det betyr at en må sortere og forenkle for å skape en ryddig oversikt (Jacobsen, 2000, s. 173). Den siste fasen handler om å fortolke data, der målet er å fram de mer skjulte forholdene, ved å lete etter sammenhenger og å prøve og generalisere (Jacobsen, 2000, s. 173). Kodingen og kategoriseringen oppstår i løpet av hele prosessen (Jacobsen, 2000, s. 172-173). Larsen (2017) beskriver koding og kategorisering som et analytisk hjelpemiddel, som vi kan bruke for å finne mønster og sammenhenger som igjen kan hjelpe oss å tolke dataene vi har funnet.

Ettersom intervjuene jeg gjennomførte var semistrukturerte, hadde jeg mulighet til å være fleksibel i intervjusituasjonen. Jeg var allikevel bevisst på å følge intervjuguiden så godt som mulig, slik at den skapte en naturlig struktur i intervjuet, og deretter i analysen av svarene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at den begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen blir lettere dersom intervjusituasjonen er strukturert. Som tidligere nevnt, avvek spørsmålene i liten grad fra intervjuguidens rekkefølge.

Gjennom transkripsjonen noterte jeg temaene som kom opp underveis og kodet funnene. Jeg valgte å følge Brymans (2016) råd for koding som det første trinnet i en tematisk analyse. For å kode og kategorisere, leste jeg først gjennom alle intervjuene jeg hadde transkribert. Deretter noterte jeg hva som var spesielt ved hvert intervju. Så tok jeg for meg hvert enkelt intervju, og noterte nøkkelord. Bryman (2016) vil si at det å generere et registrert uttrykk som hjelp til å tolke og teoretisere dataene er å kode. Etter å ha lest gjennom intervjuene en tredje gang, noterte jeg alle nøkkelord (koder) jeg hadde registrert i intervjuene, og samlet kodene under temaene jeg hadde i intervjuguiden. På den måten skapte jeg oversikt over nøkkelordene, og fikk derfor et bilde av hvilke koder som hører til hvert tema, og hvilke koder som ble gjentatt. En viktig del av prosessen er å holde kontakt med helheten (Bryman, 2016). Dette gjorde jeg ved å knytte temaene opp mot forskningsspørsmålene og teori, samtidig som jeg holdt nærheten til transkripsjonene og helheten. Jeg lyttet stadig til båndopptaket ved behov.

En viktig hensikt med kodingen er å sortere og vurdere hva som er aktuelt knyttet til problemstillingen (Bryman, 2016; Jacobsen, 2000). Ved å kode dataene fikk jeg redusert materiale, og vurderte og reflekterte over hva som lå utenfor problemstillingen. Etter datamaterialet var kodet, tolket jeg funnene. Det å tolke handler om å «legge mening i resultater, eller sette resultater inn i en større sammenheng» (Jacobsen, 2000, s. 372). Dette er altså den siste prosessen i analysen (Jacobsen, 2000). Det handler om å reflektere over

betydningen som funnene har for forskningsspørsmålene og litteraturen vi har brukt i prosessen av forskningsarbeidet (Bryman, 2016). I tillegg handler tolkning om å ivareta betydningen funnene har for menneskene man studerer. Tolkning er en prosess som gjøres underveis i forskningsarbeidet, både i kodingen og i analysen av materialet. Målet er altså å finne mening i resultatene (Jacobsen, 2000; Larsen, 2017).

På bakgrunn av kodingen formet jeg fire temaer som var gjennomgående i intervjuet. Det første temaet dreide seg om hvilken skriftspråklig kompetanse elevene har *behov* for å mestre. Det neste temaet dreier seg om hvilke *krav* til skriftspråklig kompetanse lærerne opplever at elevene må mestre. Deretter følger temaet som handler om *tverrfaglig samarbeid*. Det siste temaet jeg kom fram til gjennom analysen handler om hvilken *sammenheng* lærerne ser mellom kravene som stilles til skriftspråklige kompetansen i norskfaget, og hvilke skriftspråklige krav de opplever at eleven skal mestre i læretida.

Den siste fasen i analysen handlet om å binde sammen koder til ulike undertemaer. Målet i tolkningsfasen var å sammenbinde, og det var nettopp det jeg gjorde ved å se på forbindelser mellom temaer, undertemaer og koder (Jacobsen, 2000). I tillegg så jeg på ulikheter og likheter mellom intervjupersonene. Jeg tok for meg temaene presentert over, for å se hvordan intervjupersonene hadde svart på de ulike spørsmålene. Dette var en stor hjelp for å kunne formulere resultatene, og det var spesielt interessant å se avvikene som sto igjen. Den kvalitative metoden har et spesielt ansvar for å beskrive avvikene, altså resultatene som ikke passer inn i generelle mønstre (Jacobsen, 2000).

En sentral del av kvalitativ metode er å bruke direkte sitater. Gjennom sitatene bør både generelle funn og avvik komme fram. Forskeren bør anstrenge seg for å bruke illustrerende sitater gjennom hele analysen. Her vil bruk av båndopptaker være en fordel, ettersom det gir helt korrekte sitater (Jacobsen, 2000, s. 201). Under intervjuprosessen var jeg oppmerksom på sitatene som virket interessante, og markerte disse sitatene i transkripsjonen.

I resultatdelen fortolket jeg informantenes utsagn og vurderte hvilke funn som var aktuelle for problemstillingen. Innenfor den hermeneutiske retningen, vil målet med fortolkningsprosessen være å uttrykke «et meningsfullt fenomen» på en oversiktlig måte (Gilje og Grimen, 2002). Utvelgelsesprosessen i resultatdelen kan være utfordrende, ettersom det er vanskelig å velge hvilke funn som skal vektlegges. I Bryman (2016) kan vi lese at en kvalitativ forsker, Wolcott, peker på det å bli «kvitt funnene» som det største problemet

innenfor kvalitativ forskning (Bryman, 2016, s 665). Jeg prøvde å velge funnene som kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen, og velge vekk funnene som falt utenfor tematikken. Dette var ingen enkel oppgave, og det tok lang tid å vurdere og reflektere over hvilke funn som var overflødige.

3.6 Forskningens kvalitet

Forskning skal alltid prøve å minimere trusler mot validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Det handler om en kritisk drøfting omkring resultatene av undersøkelsen er gyldige og til å stole på, altså hvorvidt det vi har målt oppleves som relevant, og at det vi måler hos noen få, også gjelder for flere (Jacobsen, 2000, s. 20). Innenfor kvalitativ forskning er denne kritiske drøftingen også viktig, men flere tilhengere av kvalitativ metode mener at begrepene «validitet» og «reliabilitet» er tilpasset kvantitative metoder (Jacobsen, 2000; Thaagaard, 2009). Bryman (2016) viser til to alternative kriterier foreslått av Lincoln og Guba: troverdighet og autensitet. Både Jacobsen (2000) og Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepene pålitelighet og gyldighet, og tillegger begrepene egenskaper som er relevant for kvalitativ forskningsmetode. Det er disse kravene, samt Lincoln og Guba's (Bryman, 2016) kriteriene «troverdighet» og «autensitet» om ligger til grunn vurderingen av reliabilitet og validitet i denne undersøkelsen.

3.6.1 Validitet

Jacobsen (2000) skriver at validitet handler om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke. Han skiller videre mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten handler om hvorvidt vi faktisk måler det vi tror at vi måler, og den eksterne validiteten handler om i hvilken grad funnene vi har gjennom undersøkelsen kan generaliseres til å være gyldige også i andre sammenhenger (Jacobsen, 2000, s.213). Lund (2005) presiserer at det handler om slutningene vi drar på bakgrunn av våre resultater, ikke om resultatene, dataene og metodene i seg selv. Det er altså en menneskelig komponent som er viktig når vi snakker om validitet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det også handler om forskerens moralske integritet. Som tidligere nevnt i oppgaven, vil min forforståelse som norsklærer ved elektrolinjen, både være en styrke og en trussel for validiteten av undersøkelsen. Jeg har vært bevisst på dette gjennom arbeidet med undersøkelsen, og prøvd å la ikke farge forskningen med personlig erfaring og verdier. Her har jeg tatt utgangspunkt i Lincoln og Gubas troverdighetskriterier, ved å følge kravet om «bekreftbarhet», som et alternativ til objektivitet (Bryman, 2016).

Et alternativ til å bruke intervju som metode, kunne vært å bruke såkalt «mixed methods» (Bryman, 2016), altså både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Da jeg utformet en skisse for prosjektet, hadde jeg en tanke om at jeg i tillegg til å intervju lærere kunne observere elever i en utplasseringssituasjon, for å få inntrykk av hvilke skriftspråklige krav elevene møtte i løpet av arbeidsdagen. En slik deltagende observasjon, er en mye brukt kvalitativ metode. Jeg tenkte også på å supplere dette med å gjennomføre en spørreundersøkelse i klasserommet, for å få et inntrykk av hva elevene opplevde i forhold til sammenhengen mellom kravene som stilles gjennom kompetansemål i norsk og tekstkompetansen de opplever krav til å meste i læretida som venter. Lincoln og Guba trekker fram et troverdighetskriterium kalt «triangulering», som vil være et alternativ til kausalitet (Bryman, 2016). Dette kriteriet innebærer å bruke mer enn en metode for datainnsamlingen, ettersom intervjuet kun gir informasjon fra intervjupersonenes verbale selvrapportering, og det dermed vil være vanskelig å vite om de faktisk gjør det de sier at de gjør (Bryman, 2016). Det hadde vært veldig interessant å triangulere med en deltagende observasjon, ved å følge elevene i en bedrift, for å se hvilken tekstkompetanse det forventes at de mestrer i løpet av en arbeidsdag. Dersom jeg hadde gjennomført dette, hadde jeg kunne innhente kunnskap basert på observasjon av elevene i naturlige omgivelser. På grunn av oppgavens rammer og tidsbruk, ble dette ikke aktuelt, selv om det hadde vært interessant.

Ettersom min problemstilling handler om lærernes oppfatninger, erfaringer og refleksjoner, så jeg i samtale med veileder, at intervju vil være en passende metode. Jacobsen (2000) peker på tre forutsetninger for at det individuelle intervjuet skal egne seg best som metode: når det er relativt få enheter som skal undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og når vi er interessert i hvordan den enkelte tolker et bestemt fenomen (Jacobsen, 2000, s.130). Disse forutsetningene passet godt til informasjonen jeg var ute etter, selv om det ville styrket undersøkelsen, dersom jeg brukte observasjon i tillegg.

Når det gjelder ekstern validitet, eller generalisering, bruker Lincoln og Guba et troverdighetskriterium som kalles «overføringsverdi» (Bryman, 2016). Kriteriet handler om hvorvidt funnene man gjør i undersøkelsen, kan overføres til andre sammenhenger. Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål til hvorfor en skal generalisere i intervjuforskning, og er kritiske til at samfunnsvitenskapen skal produsere kunnskap som skal generaliseres til enhver tid. Ettersom jeg har et utvalgt på fire informanter, har jeg ingen hensikt om å generalisere. Jeg er interessert i å framstille utvalgets tanker, erfaringer og refleksjoner, og det er dette min

undersøkelse viser. Det er mulig at svarene som kommer fram, kan overføres til andre skoler, men som tidligere nevnt er ikke målet med denne studien å generalisere.

Rettferdighet er et av Lincoln og Gubas autensitetskriterier (Bryman, 2016). Kravet handler om at forskning skal representere ulike synspunkter ut fra de ulike informantene i undersøkelsen. I presentasjonen av funnene har jeg prøvd å la alle informantenes oppfatninger komme fram. Jeg har prøvd å være nøyaktig i beskrivelsen av forskningsprosessen gjennom dette kapittelet, og håper at det fører til at leseren kan være med på å bedømme reliabiliteten og validiteten i studien.

3.6.2 Reliabilitet

Pålitelighet og troverdighet handler om at undersøkelsen er til å stole på, og kan knyttes til spørsmål om intervjupersonene ville endret på svarene de gir i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2015). For å holde seg innenfor kravet om reliabilitet, bør vi være bevisste på hvordan vi formulerer spørsmålene vi stiller i intervjuet. Ledene spørsmål kan påvirke svarene (Kvale og Brinkmann, 2015). Både i utarbeidelsen av intervjuguiden og i gjennomføringen av intervjuet, har jeg prøvd å være bevisst på hvordan jeg utformet spørsmålene, og hvordan spørsmålene jeg stilte kunne påvirke svarene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en ikke nødvendigvis må unngå ledende spørsmål, men at det handler om å være bevisst på hvordan spørsmålene virker på svarene som blir gitt. Gjennom båndopptaket kunne jeg høre og reflektere over, hvilke ord jeg brukte og hvordan det eventuelt kunne påvirke intervjupersonens svar. Intervjuforskeren er sitt eget forskningsredskap, og vurdereringen vil bare være sikker i den grad forskeren klarer å vurdere seg selv (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å ivareta kravet om pålitelighet, er transkripsjonen av intervjuene viktig. Å overføre talespråket til skriftspråk er utfordrende, og Kvale og Brinkmann (2015) viser til at to transkripsjoner av samme intervju kan se ulike ut. Dette handler om at transkripsjonen er en fortolkningsprosess, og at detaljer som hvor en setter punktum og komma, er en del av denne fortolkningen. Som tidligere nevnt, brukte jeg mye tid på å transkribere intervjuene. Jeg transkriberte så lyddrett som mulig, for å være så nøyaktig som mulig og ivareta intervjupersonens integritet, samtidig som jeg ønsket at analysen og tolkning skulle være så pålitelig som mulig. Jeg har prøvd å være så nøyaktig og pålitelig som mulig gjennom hele prosessen, og Dalen (2011) skriver at nettopp det å etterstrebe en nøyaktighet i beskrivelsene i alle ledd, er en måte å nærme seg kravet om reliabilitet i kvalitativ forskning.

3.7 Forskningsetikk

Avslutningsvis i metodedelen, vil jeg nå beskrive etiske refleksjoner som ikke er beskrevet tidligere i kapittelet. Etter jeg hadde utformet intervjuguiden og informasjonsskrivet til intervjupersonene, og før jeg hadde gjort noen avtaler med de jeg ønsker å intervju, tok jeg kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD). Å melde studien til NSD, er et krav som stilles til arbeid med forskningsprosjekt som behandler personopplysninger, og ettersom jeg skulle bruke elektronisk båndopptaker, regnet jeg med at prosjektet var meldepliktig etter personopplysningsloven. I meldeskjemaet redegjorde jeg for tematikk og metodisk tilnærming i studien. Godkjenning for gjennomføring av studien er dokumentert i vedlegg 5. Etter jeg fikk godkjent prosjektet gjennom NSD, sendte jeg en forespørsel om deltagelse i et forskningsprosjekt via e-post til aktuelle intervjupersoner. En er pliktig til å innhente informert, frivillig og uttrykkelig samtykke fra deltagere i et forskningsprosjekt, ifølge norsk lov (Fossheim, 2015). I forespørselen presenterte jeg meg og informerte om bakgrunnen for og formålet med undersøkelsen. Jeg informerte også om praktiske sider ved intervjusituasjonen, som tid og sted.

Før intervjuene ble gjennomført, ba jeg intervjupersonen skrive under på et samtykkeskjema der det kom tydelig fram hva det innebar å delta, og at de når som helst kunne trekke seg. Jeg presenterte mine tanker omkring undersøkelsen, og spurte om de hadde noen spørsmål i forkant av intervjuet (se vedlegg 4). I etterkant av intervjuet, etter jeg hadde slått av båndopptakeren, spurte jeg intervjupersonene om hvordan de hadde opplevd intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at informantene kan oppfatte at samtalen etter intervjuet ikke skal være en del av forskningsprosessen, og derfor har jeg ikke med uttalelser som kom i etterkant av intervjuet.

Jeg var opptatt av å anonymisere og holde personopplysninger konfidensielle, ettersom deltakere i et forskningsprosjekt har krav på dette. Jeg var også opptatt av å anonymisere arbeidsplassene, slik at ingen skulle kunne kjennes igjen. Lydopptakene ble slettet etter intervjuene var transkribert. I forkant av intervjuet ba jeg informantene unngå å trekke fram enkeltelever, og at det i så fall var min oppgave å stanse dem, hvis de trakk fram dette. Jeg var tydelig på at jeg ønsket at de skulle snakke på et generelt grunnlag. Prosessen gikk ut på å finne en balansegang mellom å innhente ny informasjon og å beskytte informantene, for å ivareta etiske hensyn.

4 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg først de fire informantene. Deretter presenterer jeg funnene jeg har kommet frem til gjennom en tematisk analyse. I metodekapitlet ga jeg en redegjørelse for hvordan analysearbeidet har foregått. Analysearbeidet har ført til at funnene er blitt delt inn i fire ulike temaer: behov for kompetanse, krav til kompetanse, samarbeid og sammenheng, og jeg kommer til å presentere resultatene i denne rekkefølgen. Som et resultat av analysen fremkom også ulike undertemaer. Jeg vil påpeke at deler av innholdet i temaene kan flyte litt på tvers av de kategoriske grensene, ettersom de tematiske kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. Allikevel har jeg forsøkt å plassere resultatene der jeg mener de passer best.

4.1 Presentasjon av informantene

Informantene jobber på tre ulike videregående skoler. Jeg har valgt å kalle programfaglærerne på elektrofag for E1 og E2 og norsklærerne for N1 og N2.

E1 er kontaktlærer og programfaglærer på elektrolinjen, og har jobbet ved videregående skole i omtrent ti år. I tillegg har han ti års erfaring fra arbeidslivet som elektriker og automatteknikker, og valgte senere å omskolere seg ved å ta praktisk pedagogisk utdanning. Han har erfaring fra verkstedet, og har tidligere vært leder i en elektrikertjeneste.

E2 er kontaktlærer i VG 1 og VG 2 på elektrofag, og underviser i programfag på elektrolinjen. Han har jobbet ved videregående skole i omtrent ti år, og har også erfaring som elektriker, automatteknikker og tavlemontør. Han har jobbet i flere elektrikertjenester i omkring ti år, før han tok praktisk pedagogisk utdanning.

N1 underviser i norsk ved videregående skole, og har jobbet i skoleverket i litt mer enn ti år. De første ti årene jobbet hun ved en ungdomsskole, og de siste to årene har hun jobbet ved en videregående skole. Hun har bachelorgrad i nordisk.

N2 underviser i norsk ved videregående skole, og har totalt åtte års erfaring. Hun har jobbet ved to videregående skoler, og de siste fem årene har hun vært ved samme skole. Hun har en mastergrad i nordisk.

4.2 Behov for skriftspråklig kompetanse

I denne delen presenterer jeg funnene sett i sammenheng med oppgavens første forskningstema som dreier seg om opplevd behov for skriftspråklig kompetanse. Lærerne forteller, ut i fra sin erfaring, om hva slags skriftspråklig kompetanse de mener er viktig når elevene skal ut i læretida som elektrikerlæringer. Først vil jeg presentere informantenes tanker og refleksjoner omkring temaet. Deretter legger jeg fram funnene som handler om i hvilken grad lærerne er kjent med kompetansen det forventes at elevene skal mestre når de kommer ut i læretida. Dette er en sentral innledning til oppgavens problemstilling, ettersom det er relevant å kjenne til hvilke tanker både fellesfag – og programfaglærerne har omkring hvilken skriftspråklig kompetanse som er viktig når elevene skal ut i læretida.

4.2.1 Behov for skriftspråklig kompetanse i læretida

En skriftlig kompetanse som trekkes fram av alle intervjupersonene, er det å kunne skrive presist, klart og korrekt. Programfaglærerne trekker fram det å kunne skrive korte, konsise tekster der man er i stand til å beskrive et problem eller å dokumentere, som viktig. E1 sier at elektrikerne skriver lite i praksis, og at mye er skjemabasert og digitalisert i dag. De gangene det er behov for å uttrykke seg skriftlig, mener han at det er viktig at elevene er i stand til å bruke presise fagbegreper og å se sammenhenger. E2 sier videre at det stilles krav til nøyaktighet når elevene skal ut i læretida og han forteller at:

Dersom du ikke er i stand til å skrive rett, kan det være kritisk i en bedrift, for eksempel hvis du skriver en feil i en brukerveiledning, og den misforstås – det kan få fatale konsekvenser.

Programfaglærerne forteller altså at elektrikerlæringene skriver lite generelt, men at det er viktig å beherske skriftspråket, bruke fagbegreper og uttrykke seg presist de gangene det blir nødvendig. Norsklærerne på sin side forteller at de ikke er spesielt kjent med hvilken skriftspråklig kompetanse det forventes at elevene skal mestre i læretida, men begge peker på kommunikasjon som viktig. N2 trekker fram det å være i stand til å kommunisere skriftlig med kunder på en faglig og presis måte som viktig, samtidig som å gjøre elevene bevisste på den makten som ligger i å bruke et fagspråk. Dermed handler det like mye om å ha forståelse for den konteksten man er i, og å mestre og tilpasse seg situasjonen, som f.eks. å velge riktige uttrykk for å gjøre seg forstått. Hun uttrykker at:

Det er en fanesak for min del, og lære dem å uttrykke seg passende i forhold til situasjonen de befinner seg i, for å gjøre seg forstått og for å kommunisere med andre.

Gjennom sitatet forteller N2 at hun opplever at det er viktig for lærlingene å kunne tilpasse seg konteksten de er en del av. Det krever kunnskap omkring hvordan man kan tilpasse språket og ordlegge seg på ulike måter i ulike sammenhenger, for eksempel at man er i stand til å tilpasse språket i forhold til om man er i dialog med kunder eller med kolleger. N1 legger også vekt på kommunikasjon og viktigheten av å beherske riktig bruk av fagbegreper, for å kunne gjøre seg forstått, f.eks. ved å ta tydelig notater, rapportere presist, og gi tydelige beskjeder og instruks videre til medarbeidere.

Når det gjelder hvilken type tekster elevene har behov for å lære seg å skrive, trekker begge programfaglærerne fram informative tekster, som rapport og brukerveiledning. E1 peker på observasjonsrapport, som er en teksttype som stiller krav til nøyaktighet og det å kunne gi en detaljert gjengivelse av en hendelse. Den stiller også krav til en presis bruk av fagbegreper. E2 peker på utforming av en brukerveiledning som en aktuell teksttype, og sier at dette er noe de trener en del på i programfaget. Her handler det igjen om krav til å skrive nøyaktig og presist, i tillegg til å gjøre seg forstått. Han sier:

De må vise at de skjønner virkemåten til et anlegg for eksempel. Det handler ikke bare om språket de bruker, eller hvordan de presenterer det i teksten. De må vise forståelse, og da handler det om å bruke korrekte fagbegreper.

Begge norsklærerne peker på rapport som en teksttype elevene har behov for å lære seg å skrive med tanke på læretida. I tillegg mener N2 at argumenterende tekster vil være relevant, fordi det kan være viktig å lære seg å argumentere og drøfte, slik at man f. eks kan drøfte hvilke produkter en skal kjøpe inn, og å vurdere fordeler og ulemper ved ulike produkter. For å kunne argumentere presist, mener hun at vil være nødvendig å kjenne til teori om argumentasjonsformer og kunne formulere argumenterende setninger på en presis måte. N2 forteller at de jobber med dette periodevis, og at de øver på å utforme bindeord, temasetninger og å gjøre sammenhengen i teksten god.

N1 beskriver også rapport som en sentral teksttype. Hun peker også på at instruks som en viktig teksttype elevene kan ha behov for å mestre i læretida. Hun forteller videre at hun er redd for å bruke for mye tid på disse yrkesrelaterte oppgaver. Dette kan være fordi norskeksamen gjerne består av flere oppgaver som ikke er yrkesrelaterte, og hvis læreren da

bruker for mye tid på å trene elevene på yrkesrettede oppgaver, vil de få mindre tid til å trene på skriftspråklige ferdigheter som de blir prøvd i gjennom norskeksamen. Sitatet under tyder på nettopp dette:

Jeg er redd for å undervise og fokusere for mye på yrkesrelaterte oppgaver, fordi man vet at det kan komme analyse og virkemidler i tekster – det som jeg regner med at de ikke får bruk for i yrkespraksisen sin. Jeg føler det er et spenn som man forholder seg til hele veien – på den ene siden har vi kompetansemålene i norsk vi må forholde oss til, og det elevene prøves i til eksamen – og på den annen side tenker jeg på det elevene skal gjøre etter Vg 2.

Gjennom sitatet beskriver N1 avstanden mellom kompetansemålene i norskfaget, som eksamen er basert på, og å forberede elevene på den skriftspråklige kompetansen de har behov for å mestre i arbeidslivet som elektrikerlæringer. Hun trekker fram norskfaglige ferdigheter, som å kunne analysere og å lete etter språklige virkemidler i tekster, som relevante ferdigheter knyttet til norskeksamen. Dette er viktig kompetanse innenfor norskfaget, som en gjerne bruker en del tid på. Hun virker opptatt av å formidle at dersom de bruker for mye tid på yrkesrelaterte oppgaver, vil de ha mindre tid til å trene på skriftspråklige ferdigheter som er viktig å mestre i norskfaget.

Oppsummering av funn – forskningstema 1: behov for skriftspråkligkompetanse i læretida

Alle lærerne trekker fram ferdigheter som å kunne skrive korrekt, presist og konsist ved hjelp av fagbegreper som kompetanse elevene har behov for i læretida. Programfaglærerne er opptatt av at det å kunne dokumentere og uttrykke seg nøyaktig er viktig, og at det kan by på problemer, dersom elevene ikke mestrer dette. E1 peker på rapport som en sentral sjanger, og E2 peker på å kunne utforme en brukerveiledning.

Norsklærerne mener at elevene vil ha behov for å skrive tekster for å kunne gjøre seg forstått og kommunisere, og at de kan tilpasse seg situasjonen de befinner seg i. Begge peker på rapport og instruks/bukerveiledning som sentrale sjangre. N2 mener det vil være viktig å kunne drøfte, og at artikkel kan være viktig. Hun peker på det å kunne argumentere og diskutere som viktige ferdigheter i læretida.

Et interessant funn var at N1 forteller at hun redd for å bruke for mye tid av norskundervisningen til å jobbe med yrkesrelaterte oppgaver, ettersom det tar av tiden hun har til å trene elevene på den skriftspråklige kompetansen de har behov for å mestre i norskfaget. Hun forteller at det er vanskelig å forholde seg til spennet mellom kompetansemålene i norskfaget og å forberede elevene på den skriftspråklige kompetansen som de har behov for i læretida.

4.3 Krav til skriftspråklig kompetanse

I denne delen presenterer jeg funnene sett i sammenheng med oppgavens andre forskningstema som dreier seg om opplevd krav til skriftspråklig kompetanse. Først presenterer jeg hvilke krav lærerne opplever at det stilles til elevene når det gjelder skriftspråklig kompetanse i norskfaget. Deretter presenterer jeg hvordan lærerne rangerte kompetansemålene etter hvilken grad de mener de er viktige, og etter hvilken grad de legger vekt på dem i undervisningen.

4.3.1 Krav til skriftspråklig kompetanse i norskfaget

Programfaglærerne syns det er vanskelig å svare på hvilken skriftspråklig kompetanse de opplever at det stilles krav om at elevene skal mestre i norskfaget. E2 uttaler:

Nå spør du vanskelig – det er norsklæreren som tar seg av den biten der. Jeg er ikke kobla på det som skjer der. Jeg har et visst bilde av det, men vi har ikke så tett kontakt.

Sitatet forteller at programfaglæreren har liten oversikt over hva som skjer i norskundervisningen, og vitner om at avstanden mellom fagene oppleves stor. E1 opplever at norsklærerne er distansert fra programfaget, og forteller videre at det er med på å gjøre faget distansert og kjedelig for elevene. Han opplever å ikke ha kjennskap til kravene elevene har i norskfaget, men uttaler at elevene trenger norskundervisning. De jobber en del med skriveoppgaver i programfaget, og E1 opplever at elevene skriver lite, og klipper mye. Han kaller det «skrivevegring».

Når norsklærerne skal beskrive kompetansen det forventes at elevene skal mestre i norskfaget, peker begge på kravet om å kunne uttrykke seg klart og presist for å få fram den kunnskapen de har. N1 sier at:

Elevene skal kunne favne om en ganske bred kompetanse, der de blant annet skal kunne reflektere rundt norskfaglige emner.

N2 sier at:

Elevene må vise meg at de forstår. Det ser vi også på eksamen – de tjener på å ha et ryddig språk, selv om ikke innholdet er det dypeste og mest reflekterte, så tjener de på et presist språk!».

Norsklærerne er vage og lite presise når de skal beskrive kompetansen det forventes at elevene skal mestre i norskfaget, for eksempel når N1 beskriver at elevene skal kunne favne om en «bred kompetanse» og «reflektere rundt norskfaglige emner». Dette kan vitne om en usikkerhet omkring de norskfaglige kompetansemålene, og hva de skal legge vekt på i undervisningen. Samtidig kan det være mulig at de hadde vært tydeligere dersom jeg hadde bedt de presisere kompetansen ytterligere. Den opplevde usikkerheten kan mulig være et resultat av at norskfaget er sammensatt og omfattende, og at kompetansemålene derfor er såpass vide og kan tolkes på flere måter.

4.3.2 Åtte kompetansemål som beskriver skriftspråklig kommunikasjon

Under følger resultatet av rangeringen lærerne gjorde når de skulle beskrive hvilke kompetansemål de mener er de viktigste. Deretter følger resultatet av hvilke kompetansemål lærerne vektlegger i undervisningen. De rangerte målene på en skala fra 1 til 8, der 1 er mest viktig og 8 er minst viktig. Jeg har valgt å trekke fram kompetansemålene som de plasserer på plass 1 og 2, og på plass 8 og 7, fordi jeg ser disse som de mest interessante for min studie.

Rangering av kompetansemål: mest viktig

Programfaglærerne setter kompetansemål B (skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram) som det viktigste på plass 1. De mener at dette kompetansemålet bør prioriteres i norskfaget. E2 forteller:

Det er viktig med fagterminologi. Det er mye termer og uttrykk som går igjen i elektrofaget. Hvis du ikke kan bruke disse, så kan du ikke faget.

Deretter trekker begge fram kompetansemål E (vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier) på plass 2. E1 sier at de jobber mye med dette som en del av underveisvurderinga. Elevene får vurdere og endre tekstene underveis ut ifra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra læreren. Norsklærerne plasserer på sin side kompetansemål A (lese et representativt utvalg samtidstekster, og reflektere over innhold, form og formål) som det viktigste. N1 uttaler:

Hvis jeg tenker på hva jeg mener er det viktigste, og hva jeg ønsker at elevene skal sitte igjen med, så ville jeg satt kompetansemål A som det viktigste, fordi det favner om veldig mye.

N2 begrunner valget i at hun som norsklærer som er opptatt av fagets integritet og særegenhet, og at flere av elevene ikke leser skjønnlitterære tekster andre steder enn i norsktimene. På plass nummer 2 plasserer begge norsklærerne kompetansemål F (gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster), og N1 begrunner dette med tanke på at elevene vil bli prøvd i dette til eksamen. N2 peker også på at denne ferdigheten vil være viktig for elevene når de skal ut i læretida, ettersom de ofte vil havne i situasjoner der de skal kunne drøfte og argumentere.

Rangering av kompetansemål: minst viktig

Programfaglærerne plasserer kompetansemål A (lese et representativt utvalg samtidstekster, og reflektere over innhold, form og formål) på plass nummer 8, som det minst viktige kompetansemålet. Begge sier at dette ikke er et viktig kompetansemål når det gjelder elektrofag. På plass 7 har begge plassert kompetansemål G (skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler). E1 begrunner dette med at det er uinteressant i faglig sammenheng å jobbe med kreative tekster. E2 sier at dette ikke er noe de skal holde på med på elektrofag.

Norsklærerne trekker fram kompetansemål B (skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram) som den minst viktige, og plasserer denne på plass nummer 8. N1 uttaler:

Jeg syns det er vanskelig å skulle velge en som er minst viktig, men jeg tenker jeg må velge B fordi den er veldig spissa mot noe som vi ikke kommer ordentlig inn på. Så jeg må sette denne på plass nummer 8, når jeg tenker på hva jeg mener er minst viktig som norsklærer.

Begge syns det er vanskelig å plassere et kompetansemål på plass nummer 7. N1 kan ikke plukke ut et kompetansemål, og N2 plasserer kompetansemål E (vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier) på plass nummer 7. Hun begrunner dette i at de bruker mindre

tid på å vurdere og revidere egne tekster, ettersom elevene ikke har forståelse for hva de skal se etter når du vurderer eget arbeid. Dette er et interessant funn, fordi det å vurdere og revidere egne tekster kan virke som en sentral del av norskopplæringen. Da er det spesielt interessant å se at hun begrunner det at de bruker mindre tid på dette i undervisningen, er fordi elevene ikke har forståelse for hva de skal se etter. I utgangspunktet kan det virke som om det er norsklærerens oppgave å lære elevene å utvikle denne forståelsen, slik at de kan jobbe med egne tekster.

Prioritering av kompetansemål i norskundervisningen

Begge programfaglærerne synes det er vanskelig å rangere kompetansemålene etter hvilke de mener vektlegges i norskundervisningen, ettersom de er mindre kjent med hva elevene jobber med i norsktimene.

E1 plasserer kompetansemål F (gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål) på plass nummer 1, da han skal rangere hvilke kompetansemål som han tror prioriteres i norskundervisningen. Han virker uenig i prioriteringen norsklærerne gjør i undervisningen. Han sier:

Jeg har inntrykk av at dem jobber med argumentasjon. Jeg er glad hvis dem (elevene) kan skrive, og tilpasse språket, men å begynne med argumentasjon! Det synes jeg er mindre viktig.

Når norsklærerne skal rangere kompetansemålene etter hvordan de vektlegges i undervisningen, trekker begge fram kompetansemål C (tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv) som det viktigste, og plasserer det som nummer 1. N2 begrunner dette i at det å lære seg og tilpasse språket er det viktigste, fordi elevene skal møte et bredt spekter av kunder og medarbeidere, og mulig starte opp for seg selv. Hun uttaler:

Dersom en kan tilpasse seg situasjonen, viser du respekt til de du kommuniserer med, og de (kundene) vil da være mer mottagelige, ha tiltro og mulig reklamere for bedriften ved en senere anledning. Da trenger man et godt språk.

På plass nummer 2 plasserer begge kompetansemål B (skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram). N1 begrunner dette med at det er viktig å skrive presist, og at dette kompetansemålet vil berøre det de får bruk for i læretida og senere i sitt yrke.

Som tidligere nevnt, syns programfaglærerne at det er vanskelig å rangere kompetansemåla når de skal se på hvordan de vektlegges i norskundervisninga. Allikevel uttrykker begge lærerne at de har inntrykk av at norskundervisninga legger mindre vekt på kompetansemål B og kompetansemål C. E1 sier:

Utfordringen for elevene våre er at de skal lære seg å bruke fagspråket. De skal bli fagfolk, så de må lære seg navnet på ting. Ofte er manualer skrevet på et fremmedspråk, og gutta (elevene) må lese og oversette fra engelsk til norsk. Jeg har ikke inntrykk av at de jobber noe særlig med slike tekster i norskfaget.

Begge norsklærerne mener kompetansemål G (skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler) vektlegges minst i undervisninga. N2 begrunner dette i at kompetansemålet er mindre viktig med tanke på yrkeslivet, derfor bruker de også mindre tid på det i undervisninga. Dette fører igjen til at elevene ikke blir gode til å skrive kreative tekster, som for eksempel novelle og essay. Deretter plasserer begge kompetansemål A (lese et representativt utvalg samtidstekster, og reflektere over innhold, form og formål). Begge begrunner dette i at det er viktig å lese, men at det er mindre viktig når de tenker på at elevene skal ut i arbeidslivet.

Oppsummering av funn: forskningstema 2 – krav til skriftspråklig kompetanse

Kompetansemålene i norskfaget favner bredt, og stiller krav til at elevene må kunne mestre flere skriftspråklige ferdigheter. Programfaglærerne syns det var vanskelig å svare på hvilke krav som stilles til skriftspråklig kompetanse i norskfaget, ettersom de har lite kontakt med norsklæreren. Norsklærerne virker noe vage og usikre når de svarer, men peker på forståelse, refleksjon og å uttrykke seg presist som viktige ferdigheter innen faget.

Programfaglærerne og norsklærerne rangerer kompetansemålene svært ulikt. Begge programfaglærerne plasserte kompetansemål B på plass 1 og E på plass 2 når de rangerte kompetansemålene etter hvilke de mente var mest viktige. Det betyr at de verdsetter målene

som er tettest knyttet til yrkesfaget. Norsklærerne trakk begge fram kompetansemål A og F, som betyr at de mener det å lese litteratur og reflektere over innhold, form og formål, i tillegg til å kunne gjøre rede for og skrive argumenterende tekster, vil være viktig i opplæringen.

Programfaglærerne vurderer kompetansemål A som det minst viktige, altså å kunne lese litteratur og reflektere over innhold, form og formål. Det er interessant, fordi begge norsklærerne plasserer dette kompetansemålet som det aller viktigste. Det er også interessant å se at kompetansemål B, som dreier seg om å kunne skrive tekster som er tilpasset eget utdanningsprogram, er det kompetansemålet som norsklærerne mener er minst viktig. Dette kompetansemålet plasserer programfaglærerne som det aller viktigste. Denne rangeringen forteller oss at det er store forskjeller når det gjelder hva lærerne mener er det viktigste innen norskfaget.

Programfaglærerne syns det er vanskelig å vurdere hvilke norskfaglige kompetansemål som vektlegges i undervisningen. Dette kan være på grunn av lite kontakt med norsklæreren og norskfaget. Norsklærerne setter kompetansemål C som det kompetansemålet som vektlegges mest i undervisningen, nemlig å tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv. Deretter plasserer de kompetansemål B, som vil være å skrive tekster med tema og fagterminologi tilpasset eget utdanningsprogram. Dette betyr at det er samsvar mellom kompetansemålene norsklærerne forteller at de legger mest vekt på i undervisning, og de kompetansemålene som programfaglærerne trekker fram som de viktigste. Disse kompetansemålene er også rettet mot yrkesfaget i stor grad, som vil si at norsklærerne er opptatte av og ønsker å yrkesrette norskundervisningen.

Noe som støtter inntrykket av at det er en avstand mellom programfaglærere og norsklærere, er at kompetansemålene som norsklærerne sier at de vektlegger i undervisning, er kompetansemålene programfaglærerne mener norskundervisningen legger minst vekt på. Funnet kan også vitne om lite kommunikasjon mellom lærerne, og at programfaglærerne har liten oversikt over hva som foregår i norskundervisningen.

Norsklærerne har tidligere uttalt at de er opptatt av å bevare norskfagets integritet. Det er da interessant å se at de velger å legge minst vekt på kompetansemål G og A, som handler om å skrive kreative tekster og å lese litteratur, og reflektere over innhold, form og formål. Begge disse kompetansemålene er i stor grad rettet mot norskfagets egenart, som handler om å jobbe med litteratur på ulike måter. De plasserte begge kompetansemål A som det kompetansemålet

de mener er det viktigste i norskundervisningen. Allikevel er dette et av kompetansemålene de legger minst vekt på.

4.4 Samarbeid

Dette delkapittelet er knyttet til forskningstemaet som handler om samarbeid og FYR-prosjektet. Som beskrevet i teoridelen, står FYR for fellesfag – yrkesretting og relevans, og målet med FYR er å skape en bevissthet om at fellesfagene bør yrkesrettes der det er mulig, for å skape mest mulig relevant undervisning. Resultatene som presenteres i denne delen er knyttet til lærernes oppfatninger om hvorvidt norskfaget yrkesrettes og hvilke erfaringer de har med FYR – prosjektet.

4.4.1 Erfaring rundt FYR – prosjektet

Informantene forteller at de har erfaring med FYR – prosjektet, og alle mener det er svært viktig å yrkesrette norskfaget. E1 mener læreren bør yrkesrette norskfaget i større grad enn det som blir gjort i dag, fordi det kan gi elevene et bedre norsk språk kombinert med at de ser nytteverdien av norskfaget. E2 peker på at det er viktig å gjøre norskundervisningen relevant for elevene, for å skape en høyere grad av motivasjon og mestring, i tillegg til at det er positivt at elevene får mer tid til å jobbe med et tverrfaglig prosjekt. De får dermed mulighet til å tilegne seg kunnskap på forskjellige måter fra ulike lærere, i flere fag. Han mener at dette kan være med på å forsterke læringsutbytte til eleven, og at det også kan bli enklere for fellesfaglærerne å henge seg på et slikt prosjekt. Han forteller at han allikevel er bevisst på at norskeksamen vil handle om noe annet, og at norsklærerne har egne kompetansemål å forholde seg til. Han mener at det må det finnes plass til begge deler i undervisningen, både å yrkesrette norskfaget og å forberede elevene på norskeksamen.

4.4.2 Yrkesretting av norskfaget

Norsklærerne mener de er gode til å yrkesrette, og at de konkret jobber med tekster som elevene kan få bruk for i læretida, som f.eks instruksjon, rapport, intervju, søknad og CV. N2 peker på at norsklærere yrkesretter i ulik grad, og hun forteller at:

Noen lærere syns det er viktigere og mer spennende å lese noveller på elektrolinjen i et halvt år.

Gjennom dette sitatet kan hun indikere at enkelte norsklærere yrkesretter i liten grad, og er mer opptatt av å jobbe med norskfaglige emner, som å lese noveller. N1 mener det vil stride

mot reglementet (læreplanen) og eksamensformen, dersom norsklærerne yrkesretter for mye. Hun sier at:

Som norsklærere er vi opptatt av å jobbe mot det elevene blir prøvd i til slutt. De skal jo ha skriftlig eksamen. Vi kan ikke gjøre begge deler. Vi kan ikke både trene dem til eksamen og trene dem til helt konkrete yrkesfaglige utfordringer.

Funnene presentert i dette delkapittelet kan fortelle at informantene har ulike tanker om hva norskundervisningen skal være. Programfaglærerne mener det bør være plass til å jobbe med yrkesrelaterte oppgaver i tillegg til å forberede elevene på norskeksamen i norskundervisningen. I følge sitatet over mener N1 derimot at norsklærerne ikke kan gjøre begge deler innenfor de rammene de har, og at norskfaget i stor grad handler om å forberede elevene på sluttvurdering i form av norsk skriftlig eksamen. Sitatene over forteller også at graden av yrkesretting varierer innen norskfaget, og at det avhenger av den enkelte lærer.

4.4.3 Tverrfaglig samarbeid

Alle intervjupersonene peker på motivasjon og positivt engasjement fra elevene som et resultat av å yrkesrette fagene. Når det gjelder hvilken erfaring lærerne har med tverrfaglige prosjekt, forteller E1 at de har jobbet med FYR – prosjektet i mange år. Informanten opplever at elevene ser mer nytte av fellesfaget når de knytter det til programfaget, og at det er positivt at elevene får mer tid til å jobbe med oppgavene. Han forteller videre at han både har positive og negative erfaringer knyttet til prosjektet, og mener at resultatet av samarbeidet avhenger av hvor engasjert lærerne er. Han forteller om et prosjekt han hadde utarbeidet og skulle gjennomføre sammen med norsklæreren. Prosjektet fungerte veldig bra det første året. Norsklæreren hadde syntes prosjektet var «kjempemessig», og tok bokstavelig talt «fyr» av engasjement. Gjennomføringen av prosjektet hadde fungert godt, og elevene var fornøyde. Året etter hadde E1 en ny klasse og de fikk en ny norsklærer. Her opplevde han lite engasjement og motivasjon fra norsklæreren, og at norsklæreren nærmest «boikotta» prosjektet. E1 uttaler:

Da kommer alt skjevt ut. Elevene opplever jo at det (prosjekt) ikke er så viktig allikevel. Sånne opplevelser syns jeg gjør det vanskelig å være motivert. Når det (prosjektet) nesten blir motarbeidet. Jeg tenker at det burde være vel så interessant for norsklæreren som for meg. De får mer fagterminologi i norsken, så jeg undrer meg over sånn negativ holdning.

Når han beskriver hvilken opplevelse han har av å samarbeide med fellesfaglæreren i nåværende år, forteller han at han ikke har hørt noe fra norsklæreren, og legger til at det ofte er programfaglærerne som må ta tak og sette i gang samarbeidet med fellesfaglærerne, hvis det skal bli noe av. Han sier:

Jeg opplever i liten grad interesse om samarbeid fra norsklærerne og fellesfaglærerne generelt. Av en eller annen grunn. Det er synd.

Både N1 og N2 peker også på at graden av samarbeid og yrkesretting av norskfaget er personavhengig, og at det å yrkesrette gjerne representerer ekstra arbeid for læreren. N2 forteller at det som er avgjørende for om et samarbeid mellom norsklærer og programfaglærer fungerer, er hvilket lærerteam man blir en del av. Hun forteller:

Jeg opplever stor forskjell på linjene, og det handler mye om samarbeidskultur. Ofte blir programfaglæreren bedt om å ta initiativ til samarbeid, fordi vi fellesfaglærere er litt overalt – på alle linjer. Da er det enklere at det er programfaglæreren som haker tak i oss når de ønsker å samarbeide. Noen programfaglærere har forståelse for at norskfaget er viktig for videre utdanning, andre er ikke like opptatt av det.

Sitatet over kan fortelle at et tverrfaglig samarbeid også er avhengig av organisatoriske faktorer, som at norsklærere underviser på flere linjer parallelt, og at det dermed blir mer naturlig at programfaglæreren tar initiativ til å dra i gang et samarbeid. Videre viser sitatet at informanten opplever en avstand mellom programfaglærerens forståelse av norskfaget, og hennes vurdering av det å lære seg norskfaglige ferdigheter for videre utdanning.

E1 forteller at han tror fellesfaglærerne ofte er litt redde for å gå inn i et yrkesretta prosjekt, fordi de må forholde seg til fagterminologi som de ikke forstår. Han mener det at lærerne ikke skjønner hva elevene skriver og prater om, kan skape frykt, og at det kan være en av grunnene til at enkelte fellesfaglærere er negative til samarbeidet.

Når N1 beskriver sin erfaring med FYR – prosjektet, forteller hun om et prosjekt der elevene jobbet tverrfaglig i både programfag, norsk og engelsk med å skrive en bruksanvisning til et multimeter, som er et måleinstrument brukt på elektrofag. Hun hadde selv tatt kontakt med programfaglærerne for å foreslå et samarbeid, også var det de (programfaglærerne) som utformet oppgaven teoretisk, ettersom hun hadde vært åpen om at hun ikke var kjent med det yrkesspesifikke innenfor elektronikkfagene. Lærerne hadde lagd formen på prosjektet

sammen, og delte elevene inn i grupper der de fikk ulike oppgaver. En elev skulle skrive en instruks til multimeteret, og deretter skulle de andre følge instruksjonen. N1 beskriver samarbeidet som positivt:

Det jeg erfarte gjennom prosjektet, var at elevene ble overraskende engasjerte når de fikk lov til å holde på med ting som var deres eget. Jeg skjønnte at de synes det var gøy.

Gjennom sitatet beskriver hun positive erfaringer, motivasjon og engasjerte elever som er resultat av et tverrfaglig samarbeid. Selv om hun mener samarbeidet var positivt for elevene, forteller hun videre at det kan være vanskelig å gjennomføre et tverrfaglig samarbeid, fordi det tar mye tid, og fordi det er vanskelig å finne felles møtepunkter med programfaglæreren. Informanten mener derfor at gevinsten av samarbeidet ikke vil være så stor totalt sett, fordi tiden man bruker på en elevgruppe, vil ta av tiden man skulle ha brukt på en annen elevgruppe. Hun uttaler:

I en hektisk skolehverdag, vil samarbeidet spise av tid fra et annet sted, og det vil gå utover et undervisningsopplegg du skulle ha gjennomført i en annen gruppe. Da blir det noe i tillegg til alt annet du gjør, og da blir det personavhengig. Det skal ikke være sånn at du enten er heldig og får en norsklærer som er «snill» og bruker ekstra tid på å samarbeide, eller en som er «slem», som ikke har tid til det. Det må ligge noen føringer, og skolen må sette av tid til at samarbeidet skal være mulig.

I tillegg til at det kan være vanskelig å gjennomføre samarbeidet rent praktisk og tidsmessig, forteller N1 at hun er redd for å gå inn i et samarbeid, fordi hun er usikker på hvordan hun skulle vurdere arbeidet faglig. Hun forteller at det var vanskelig å vite hvilket produkt som var bra og hvilket som var dårlig tekstmessig. Hun beskriver også at det er vanskelig å prioritere den yrkesfaglige delen av norskfaget, når det ligger sentralgitte føringer for hva innholdet i norskfaget skal være. Hun forteller at hun opplever et press når det gjelder forventninger til å yrkesrette norskfaget, samtidig som hun skal forberede elevene på norskeksamen. Hun uttaler:

Når jeg går inn i et stort prosjekt på et lite område (programfag), så tenker jeg på at det tar tid fra noe annet vi egentlig bør jobbe med. Jeg kjenner at jeg har noen helt andre krav og retningslinjer hengende over meg når jeg sitter i møte med norskseksjonen, enn hvis jeg sitter i møte med programfaglinja. Jeg opplever et press her. Men vi er heldigvis låst til formaliteter. Vi skal ha et visst antall timer norsk i uka, og komme oss gjennom en rekke norskfaglige kompetansemål.

Dette kan igjen fortelle oss om spennet mellom kravet om å yrkesrette norskfaget, og å forholde seg til de norskfaglige kompetansemålene. Intervjupersonene forteller at skolen ønsker at de skal samarbeide på tvers av linjene, men at det er opp til lærerne selv. De må selv ta initiativ til samarbeid og finne tid til å møtes. Det ligger fastsatte møtetider i timeplanen på alle skolene, men de må prioritere hvem de ønsker å møte i denne tiden. Dermed ligger mye av ansvaret hos hver enkelt lærer. N2 opplever at fellesfaglærerne stadig oppfordrer henne til å yrkesrette faget, men at hun ikke får noe konkret forslag om hvordan eller når. Hun uttaler:

Jeg blir ofte oppfordra, men har ikke kompetanse nok til å gjøre det rent faglig innenfor elektrofag. Da blir det ofte en sånn «på-topp» situasjon: at du egentlig blir spurt om å gjøre noe yrkesretta, mens du holder på med noe annet, og at det kommer i tillegg. Hvis jeg hadde hatt mulighet til å ta vekk noe, hadde det vært enklere. Et godt samarbeid bør planlegges før planene legges for hele året.

Her forteller norsklæreren om en vesentlig problematikk i skolen, nemlig tidsaspektet. Dersom det å yrkesrette blir prosjekter og arbeidsoppgaver som læreren oppfordres til å gjøre i tillegg til alt annet, kan det bli vanskelig å gjennomføre dette. Hun legger vekt på hvor viktig det er å planlegge samarbeidet før skoleåret, slik at det kan prioriteres og at det er satt av tid til samarbeidet. E1 trekker også fram hvor viktig det er å planlegge samarbeidet så tidlig som mulig, og uttaler:

Hvis elevene først blir negative til et fag, så er det vanskelig å snu det. Vi bør lage en plan ved skolestart der prosjektene ligger klare. Så vet både lærere og elever at det kommer. Det skaper positive holdninger til fellesfagene.

N1 opplever at det er mye snakk om yrkesretting er noe man burde gjøre i undervisninga. Hun forteller at hun ofte opplever at programfaglærerne ser det de driver med i norskfaget som mas og et nødvendig «onde», og at dette kan skape negative holdninger hos elevene. Hun sier:

Jeg opplever at de negative holdningene kan smitte over fra lærer til elev. At programfaglæreren bekrefter holdninga til elevene. At norskfaget er noe elevene må gjennom, mens det programfaglærerne driver med er det viktige, det de egentlig skal gjøre.

N2 peker på et annet aspekt ved å yrkesrette norskfaget, og forteller at selv om hun mener det er viktig, er hun redd for å gjøre norskfaget for yrkesretta. Hun forteller:

Vi ser jo faktisk at når vi leser ei god novelle, så blir det en helt annen stemning – elevene får en helt annen ro. Jeg vil ikke frarøve dem (elevene) god litteratur. Det kan være den eneste gangen de møter dette, så det er viktig at de får det påfyllet der. Så jeg tror ikke på å yrkesrette for mye, men man kan jo være kritisk til hva man velger av litteratur, og prøve å yrkesrette der det er mulig.

Gjennom dette sitatet peker N2 på en interessant side ved norskfaget. Dannelsesaspektet ved faget, som at elevene blir kjent med norsk litteraturhistorie, er et mål definert gjennom kompetansemålene, og som dermed skal få plass i undervisningen.

4.4.2 Oppsummering av funn: forskningstema 3 – samarbeid

Informantene er enige om at norskfaget yrkesrettes i liten grad. Det at kvaliteten på samarbeidet avhenger av teamet, linjen og den enkelte lærer, er noe som går igjen i svarene som er gitt. Informantene peker også på et organisatorisk problem, nemlig at fellesfaglærerne sjeldent er på samme linje i flere år, noe som gjør det vanskelig å opparbeide en kontakt og en samarbeidskultur. Informantene trekker fram at et tverrfaglig prosjekt tar mye tid, og at det tverrfaglige samarbeidet ofte kommer i tillegg til alt annet. I tillegg trekkes problematikken rundt forståelse av fagbegreper og det å vurdere resultatet av et tverrfaglig samarbeid fram som mulige årsaker til at det kan være vanskelig å gå inn i et tverrfagligprosjekt.

Alle intervjupersonene mener det er viktig å yrkesrette fellesfaga. E2 peker på at det å yrkesrette norskfaget kan bedre elevens læringsutbytte, og at dette bør prioriteres. Allikevel viser han forståelse for at norsklærerne skal gjennom en rekke norskfaglige kompetansemål, og at det derfor kan være vanskelig å finne tid til å prioritere yrkesrelaterte oppgaver.

N2 mener det er viktig å ta vare på norskfagets egenart, og derfor ikke yrkesrette faget for mye. Hun peker på verdien av å lese god litteratur, og at norskundervisningen gjerne er det eneste stedet der elevene leser litteratur. Dermed blir det ekstra viktig å gi de påfyll av litteratur i norskfaget. Hun beskriver konflikten mellom å yrkesrette norskfaget, samtidig som hun forbereder elevene på eksamen gjennom kompetansemålene, og sier at norskundervisningen ikke kan inneholde begge deler. Dette tyder på en avstand mellom programfaglærerne og norsklærernes syn på hva norskfaget skal inneholde.

Når det gjelder resultat av tverrfaglig samarbeid, trekker intervjupersonene fram positivt engasjement og motivasjon hos elevene. I tillegg har de opplevd at de tverrfaglige prosjektene

skaper positive holdninger hos elevene, og at de får en forståelse av sammenhengen mellom fagene. For at samarbeidet skal være mulig, trekker lærerne fram det å planlegge prosjektene før skolestart og legge de i kalenderen, slik at alle involverte vet at de kommer. På bakgrunn av resultatene kan det virke som at det er vanskelig å organisere et godt fungerende tverrfaglig samarbeid. N1 beskriver avstanden mellom fagene, og har en opplevelse av at programfaglærerne kan spre negative holdninger rundt norskfaget til elevene, som igjen kan være uheldig for sammenhengen og kontakten mellom fagene.

4.5 Sammenheng mellom krav til kompetanse i norskfaget og krav til skriftspråkligkompetanse i læretida

Den siste delen av dette kapittelet, er knyttet til forskningstemaet som handler om opplevd sammenheng mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og kravene som stilles til skriftspråklige kompetanse i læretida.

Informantene svarer at de opplever liten grad av sammenheng mellom kravene som stilles i norskfaget gjennom kompetansemålene, og kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse i læretida. De mener at det er få kompetansemål som er direkte rettet mot den skriftspråklige kompetansen elevene vil ha behov for å mestre i læretida. Norsklærerne mener allikevel at det elevene lærer i norskundervisningen vil være viktig i møte med flere arbeidsoppgaver, og trekker spesielt fram dannelsingsaspektet ved faget. Programfaglærerne mener derimot at norskundervisningen bør fokusere på å løfte elevenes skriftspråklige ferdigheter opp på et nivå som gjør at de kan kommunisere og gjøre seg forstått, ettersom dette vil være det sentrale med tanke på fremtidig arbeidsliv. E1 sier:

Vi burde kutte ned på kompetansemålene i norsk, spesielt kompetansemål A, og heller jobbe mot å få opp den skriftspråklige kompetansen på et brukbart nivå.

Gjennom sitatet over uttrykker E1 at han mener at flere av de norskfaglige kompetansemålene er mindre viktige, spesielt kompetansemål A, som handler om å kunne lese litteratur og reflektere over innhold, form og formål. Informanten er opptatt av at elevene skal kunne uttrykke seg skriftlig, og at norskfaget bør handle om å få elevene til å kunne gjøre dette på et «brukbart nivå».

Selv om norsklærerne mener det er lite sammenheng mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget og den skriftspråklige kompetansen som

forventes av elevene i læretida, peker N1 på at enkelte kompetansemål og lærebøker er tilpasset en yrkesfaglig linje. Helt konkret peker hun på kompetansemål B (skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster) og C (tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv). Hun syns imidlertid norskfaget forbereder elevene lite på de konkrete skriftspråklige kravene som stilles i læretida, samtidig som hun tidligere har nevnt at hun har lite kjennskap til hvilke krav som stilles. N1 trekker spesielt fram sluttvurderinga (eksamen) som et problem, ettersom oppgavene som er gitt til norskeksamen stiller krav til norskfaglige ferdigheter, som gjerne går ut over sjangre som er yrkesnære. Selv om norskfaget ikke forbereder elevene på de konkrete arbeidsoppgavene, peker hun på verdien av den gode samtalen og dannelsesaspektet som ligger i faget. Hun uttaler:

Man blir jo indirekte forberedt på arbeidslivet og det å være del av et samfunn, når man kan snakke om de samme tingene. På et eller annet pauserom i framtida, kan det være flott å ha lest den samme boka, eller sett det samme teaterstykke. Det skaper tilhørighet.

N2 mener at selv om det er lite sammenheng mellom kravene, vil elevene få bruk for kompetansen de tilegner seg i norskfaget på andre området i livet, og også ved flere sammenhenger i arbeidslivet. Hun forteller:

Hvis vi tenker på hva elevene får bruk for i arbeidslivet, kunne vi luka ut en del (kompetansemål). Men hvis vi tenker på hva de får bruk for i livet og som et medmenneske i samfunnet – da skulle vi nesten fått inn flere kompetansemål enn de vi har. De trenger litteratur! Jobben er jo også julebord, der du skal være bordvert for kona til sjefen, og du skal ta del i det sosiale og kulturelle, og ha ufaglige samtaler. Og i samtaler med kunder, hvis du for eksempel ser at kunden har en bok i hylla som du kjenner igjen, og kan dra et sitat – da har du kanskje vunnet den kunden! Jo mer kunnskap man har, jo mer rusta blir man i livet.

Sitatet forteller at det å være yrkesaktiv også kan handle om å delta i sosiale sammenhenger, som på møterom eller på julebord, og å kommunisere med kunder. Norskfaglige ferdigheter kan derfor være nyttige å tilegne seg for å mestre og være deltakende i flere deler av arbeidslivet. Derfor sier sitatet også noe om hvilken bredde norskfaget har, og hvor sammensatt faget er.

Programfaglærerne på sin side ser ut til å mene at norsklæreren bør rette mer fokus på det de driver med i programfag, for å kunne bedre sammenhengen mellom kravene som stilles. E1 peker på leseforståelse som en sentral ferdighet det bør legges mer vekt på, i både norskfaget og programfaget for å skape en tettere sammenheng. Han uttaler:

Elevene har behov for lesetrening. De har behov for å lære seg å forstå oppgaveteksten og forstå hva de skal gjøre. I læretida er dette avgjørende: det å forstå hva de skal gjøre når de leser en rapport eller brukerveiledning. Læreren må velge tekster som er interessante nok at elevene gidder å lese. Jeg pleier å kutte ned oppgaveteksten til korte, presise setninger. Det virker som om elevene sliter med å lese lange setninger, da mister de tråden. Så dette bør de øve på.

Gjennom sitatet tydeliggjør informanten at det er lærerens ansvar å velge tekster som er interessante nok til at elevene «gidder å lese», og at det å trene på å lese og forstå tekster er noe som bør prioriteres i norskundervisningen. Videre peker han på rulleringa av fellesfaglærere som negativt for arbeidet med FYR. Han mener at det kan være vanskelig for norsklæreren å få en forståelse av det yrkesspesifikke på elektrolinja, og ikke minst å skape et godt samarbeid med programfaglærerne, dersom de ikke får noe kontinuitet i samarbeidet. N2 peker også på at skolen må legge mer til rette for samarbeid, og at fellesfaglærerne bør jobbe på samme linje i flere år. Hun peker også på endringer i læreplanen, som vil føre til at norskfaget strekker seg over ett år på yrkesfag, istedenfor over to år som det er i dag. Da vil man heller få fire timer norsk i uka på VG 2, istedenfor to timer norsk i uka på VG 1 og to timer norsk i uka på VG 2. Hun mener at dette vil føre til at de kan jobbe mer konsentrert og at det vil være mulig å ha tettere dialog med de som er ansvarlige for å organisere læretida. Hun sier:

Når vi får fire timer norsk i uka, vil det føre til at vi får et mer konsentrert arbeid, og at vi unngår å bruke tid på unødvendig overlapping. Når vi har alle norsktimene på VG 2 skaper det mer rom for å samarbeide med de som er ansvarlige for læretida, og kan spørre de «Hvordan jobber dere i bedriften, og er det noe vi kan forberede elevene på?». Da kan vi ta dette inn i norskfaget. Det kan føre til en tettere kontakt mellom fagene.

Informanten viser altså en positiv holdning knyttet til endringene i læreplanen, og tror dette vil gjøre det enklere å yrkesrette norskundervisningen, samt at det å konsentrere

norskundervisningen til det andre året vil kunne skape en tettere kontakt med bedriftene som har ansvar for elevene i læretida.

Oppsummering av funn: forskningstema 4 – sammenheng

Det er interessant å se at alle intervjupersonene svarer at det er lite sammenheng mellom kravene til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og kravene som stilles i læretida. Norsklærerne peker allikevel på enkelte kompetansemål viser en sammenheng, som kompetansemål B (skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster) og C (tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv) som for øvrig er kompetansemålene de sier at de legger mest vekt på i norskundervisningen. Norsklærerne trekker begge fram at selv om ikke norskfaget forbereder elevene på de konkrete skriftspråklige arbeidsoppgavene som venter i læretida, så vil allikevel undervisningen forberede elevene på flere aspekter ved arbeidslivet som de møter i læretida. De peker på dannelsingsaspektet, som vil være viktig med tanke på det å kunne kommunisere med kunder og kolleger.

Når det gjelder hvordan vi kan skape en tettere sammenhengen mellom kravene som stilles i norskfaget og kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse i læretida, peker E1 på lesetrening som en konkret øvelse, ettersom det å kunne forstå instruksjoner og lese rapporter vil være spesielt viktig når elevene kommer ut i læretida. E2 mener norsklæreren generelt bør legge mer fokus på det de gjør i programfaga. N1 mener hun yrkesretter der hun har mulighet, som å skrive yrkeretta tekster, og mener at en ikke bør yrkesrette norskfaget i for stor grad, ettersom elevene også må jobbe mot norskeksamen. N2 peker på at ledelsen bør organisere skolehverdagen annerledes for å skape en bedre sammenheng. Hun foreslår blant annet at skolen må sørge for at læreren får være på samme linje over flere år, for å opparbeide seg kunnskap om linja og skape et godt samarbeidsklima med lærerne. I tillegg trekker hun fram kommende endringer i læreplanen som positive, og mener de kan føre til at det vil være enklere å komme i kontakt med de som organiserer læretida, og da kunne kommunisere omkring det elevene har behov for av skriftspråklig kompetanse.

4.6 Oppsummering av studiens hovedfunn

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av hovedfunnene i studien, som har blitt synliggjort gjennom resultatpresentasjonen.

4.6.1 Usikkerhet og uenighet rundt norskfagets innhold

Resultatene av analysen viser at norsklærerne mener flere programfaglærere har negative holdninger til norskfaget, som kan smitte over på elevene. Det virker som om programfaglærerne og norsklærerne har lite kontakt med hverandre, og dermed lite kjennskap til hverandres fag. Noe som også blir tydelig i analysen, er at det er en stor avstand mellom hva lærerne mener norskfaget bør inneholde. Dette kommer tydelig til syne når lærerne skal rangere kompetansemålene på bakgrunn av hva de mener er det viktigste å tilegne seg i faget. Programfaglærerne mener at yrkesretting bør prioriteres i faget, der norsklærerne peker på norskfagets egenart og dannelsenaspektet som sentralt. Når lærerne skal rangere kompetansemålene etter i hvilken grad de prioriteres i faget, er det interessant å se at norsklærerne trekker fram kompetansemål som er rettet mot programfaget, for eksempler som å skrive tekster med relevant tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram. Dette vil si at norsklærerne er opptatte av, og prioriterer å yrkesrette norskfaget. Samtidig ligger de minst vekt på kompetansemålene som de selv mener er de viktigste i norskfaget, nemlig kompetansemålene som er rettet mot litteratur og refleksjon. Det vil si at det altså er en avstand mellom hva norsklærerne mener er viktig i faget, og hva de prioriterer. Usikkerheten omkring hva norskfaget bør og skal inneholde, kommer til syne flere steder i analysen, blant annet ved at de virker usikre og vage når de skal svare på hvilken skriftspråklig kompetanse det forventes av elevene i norskfaget.

4.6.2 Tverrfaglig samarbeid

Informantene er enige om at det er viktig å yrkesrette fellesfagene. De ser positive resultater av å yrkesrette, som at elevene blir mer motiverte, opplever undervisningen som mer relevant og mener at det kan fremme positive holdninger til fellesfaget. Selv om de er enige i at det er viktig, svarer alle at norskfaget yrkesrettes i liten grad, og at det er vanskelig å gjennomføre et tverrfaglig samarbeid. Informantene peker på praktiske og organisatoriske grunner som at fellesfaglærerne sjelden underviser på samme yrkesfaglinje hvert år, at det kan være vanskelig å finne møtepunkter i timeplanen, i tillegg til at tverrfaglig samarbeid vil ta for mye tid. Programfaglærerne mener fellesfaglærerne ofte oppleves som lite motiverte og engasjerte, og mener det kan handle om at de syns det er skummelt til å gå inn i et samarbeid, fordi de møter

ukjent fagterminologi. Norsklærerne forteller at et tverrfaglig samarbeid ofte kommer i tillegg til alt annet, og at de opplever et press om å yrkesrette faget, i tillegg til å ivareta norskfagets kompetansemål og forberede elevene på avsluttende norskeksamen. De beskriver dette spennet som vanskelig å forholde seg til.

4.6.3 Sammenheng mellom opplevde krav til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og i læretida.

Informantene er enige om at det er lite sammenheng mellom kravene til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og kravene som stilles i læretida. Allikevel kan norsklærerne trekke fram to konkrete kompetansemål som fordrer yrkesretting, nemlig «å skrive tekster med tema og fagterminologi tilpasset eget utdanningsprogram» (kompetansemål B) og «å tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i arbeidsliv» (kompetansemål C). Norsklærerne er også opptatt av at flere av kompetansemålene, som for eksempel kompetansemål A, kan være relevant for andre aspekter av arbeidslivet som elektrikerne kommer til å møte.

Kompetansemålet handler om å lese og reflektere over litteratur, og her trekker norsklærerne inn dannelsesaspektet ved norskfaget, som implisitt forbereder elevene på flere sider av arbeidslivet enn de konkrete skriftspråklige arbeidsoppgavene de må mestre. Flere av informantene trekker fram viktigheten av at fellesfaglærerne får være på samme yrkesfaglige linje over flere år, for å ha mulighet til å opparbeide et godt samarbeid med programfaglærerne. En av norsklærerne mener dette kan skape mulighet for en tettere kontakt mellom fagene, og at norsklærerne får en bedre forståelse av hvilken skriftspråklig kompetanse elevene har behov for å mestre i læretida. I neste del av oppgaven vil jeg drøfte funnene jeg har løftet fram i dette avsnittet opp mot relevant teori.

5 Drøfting

Jeg vil nå drøfte hovedfunnene fra analysen opp mot teorien presentert i kapittel 2. I dette kapittelet vil jeg også utdype tolkningen av resultatene. Formålet med denne studien har vært å undersøke lærernes opplevelse av forholdet mellom læreplanverkets kompetansemål i norsk og de skriftspråklige kompetansekravene elevene møter i lærlingetida. Problemstillingen jeg har hatt som mål å belyse er:

«Hvordan samsvarer læreplanverkets kompetansemål i norsk med skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning?»

Denne problemstillingen er forsøkt besvart med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever programfaglærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlærlinger?
2. Hvordan opplever norsklærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlærlinger?

Den påfølgende diskusjonen vil gå inn på studiens tre hovedfunn. Av analysen ser vi for det første at informantene er enige om at det er viktig å yrkesrette norskfaget, men at det er uenighet om hvordan og i hvilken grad faget skal yrkesrettes. De er altså uenige om hva som skal vektlegges i norskfaget. Norsklæreren er opptatt av å ivareta norskfagets egenart, der programfaglærerne er mer opptatt av den instrumentelle delen av faget, slik at elevene kan utvikle en skriftspråklig kompetanse som de får bruk for i arbeidslivet.

For det andre viser analysen at det kan være vanskelig å få til et tverrfaglig samarbeid, både på grunn av organisatoriske forhold, som å finne tid til møter i timeplanen og på grunn av negative holdninger knyttet til tverrfaglig samarbeid, spesielt fordi et samarbeid kan føre til økt arbeidsmengde. I tillegg kan det virke som at det faglige innholdet i et yrkesrettet prosjekt kan virke skremmende og utfordrende for norsklærerne, spesielt med tanke på forståelse av yrkesrelaterte fagbegreper og usikkerhet rundt hvordan de kan vurdere arbeidet norskfaglig.

Dette leder videre til studiens tredje funn, som handler om sammenhengen mellom opplevde krav til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og i læretida. Gjennom resultatene presentert i

analysen, kan det virke som om det er stor avstand mellom læreplanverkets skriftspråklige kompetansemål i norsk og de skriftspråklige kompetansekravene elevene møter i læretida. Det ønsker jeg å drøfte nærmere i denne delen av oppgaven.

5.1 Enighet, uenighet og usikkerhet rundt norskfagets innhold

Funnene i studien, spesielt knyttet til informantenes opplevde usikkerhet og uenighet omkring norskfagets innhold, leder fram til en aktualisering av hva som er formålet med norskundervisningen på yrkesfaglig studieretning. I den forbindelse blir det interessant å se nærmere på hvordan det fagspesifikke i norskfaget bør ivaretas, samtidig som læreren overholder kravet om å yrkesrette faget.

Norskfaget består av flere ulike kunnskapsformer og skal ivareta ulike målsettinger. Dette ser vi blant annet gjennom kompetansemålene jeg har gjort greie for i teoridelen, og gjennom Hultins beskrivelse av norskfaget som et dannings; ferdighets; og erfaringspedagogisk fag (Hultin, 2006). I dag jobbes det med å revidere fellesfagets læreplaner, for å skape en tettere sammenheng med de ulike yrkesfaglige studieprogrammene (NOU 2015: 8, 2015). Arbeidet med å skape en tettere sammenheng mellom fagene, er en anbefaling basert på Ludvigsen-utvalgets utredning, og de nye læreplanene skal være klare til å tas i bruk fra skolestart 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fagfornyelsen kan være et signal om at det å yrkesrette fellesfagene kan bli enda viktigere og tydeligere definert gjennom kompetansemålene enn tidligere, som igjen gjør at det å yrkesrette norskfaget blir en sentral del av norskundervisningen. Resultatene i min studie viser at programfaglærerne mener fellesfagene bør yrkesrettes i stor grad, og at norsklærerne på sin side er opptatte av å ta vare på norskfagets egenart i tillegg til å yrkesrette faget. På bakgrunn av resultatene kan det virke som at informantene er uenige om hvilken grad norskundervisningen bør yrkesrettes.

Enighet

Samtidig viser funnene i denne studien at informantene er samstemte i at det å yrkesrette norskfaget er positivt for å motivere og engasjere elevene. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets presisering rundt yrkesretting i fellesfagene, der de skriver at «opplæringen blir motiverende når elevene får arbeide med lærestoff og emner som er autentiske og relevante for programfaget deres» (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Imidlertid oppgir alle informantene at de opplever at norskfaget yrkesrettes i liten grad, og resultatene viser at de virker usikre og uenige om hva som er formålet med norskfaget.

Usikkerhet

Norsklærerne virker usikre og lite konkrete i sine formuleringer, når de skal beskrive hvilke krav som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom kompetansemålene. Dette kan ha en sammenheng med de generelle formuleringene som er brukt for å definere kompetansemålene, som gjør at innholdet i målene kan tolkes og forstås på ulike måter. Fra resultatene ser vi for eksempel at en norsklærer forteller at de bruker lite tid på å arbeide med kompetansemål E (vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier), fordi hun opplever at elevene ikke har forståelse for hvordan de skal gjøre dette. I utgangspunktet vil det vel være norsklærerens oppgave å lære elevene hvordan de kan bearbeide egne tekster ut fra faglige kriterier. Resultatet kan vise at tolkningen av kompetansemålene avhenger av lærerens erfaring, forståelse og virkelighetsoppfatning (Arneberg og Overland, 2013), og kan støtte synet om at lærerteamet og skolen som enhet bør involveres i prosessen med å tolke læreplanen, fordi det kan bidra til at tolkningene står i samsvar med intensjonene i læreplanen (Arneberg og Overland, 1997).

På bakgrunn av norsklærernes opplevde usikkerhet knyttet til faget, kan det virke som om det vil være behov at skolen som enhet bruker tid på å tolke kompetansemålene i fellesskap, slik at de overordnende målene vil være tydeligere for lærerne. Goodlad (1979) presiserer at en av skolens oppgaver nettopp er å tolke og gi grunnlag for ulike prioriteringer og oppfatninger. Dette kan bidra til å skape en tydeligere forventning omkring hva som er formålet med faget, som igjen kan føre til at elevene får tilnærmet lik opplæring, uavhengig av hvilken lærer som underviser i faget. I tillegg vil en felles oppfatning av kompetansemålene kanskje kunne hjelpe programfaglærerne å forstå de ulike sidene av norskfaget og hva faget skal inneholde, noe som igjen kan føre til et bedre samarbeid mellom programfaglærer og norsklærer (Arneberg og Overland, 1997).

Uenighet

Uenigheten kommer tydelig fram når informantene rangerer kompetansemålene. Programfaglærerne legger vekt på at norskfaget bør være et ferdighetsfag (Hultin, 2006), og ser verdien i at elevene lærer de skriftspråklige ferdighetene som de får bruk for i læretida, som å kunne uttrykke seg klart og korrekt. I resultatdelen trekker de fram kompetansemål B, som eksplisitt er rettet mot den yrkesfaglige linja som det viktigste, nemlig å skrive tekster

med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norsklærerne på sin side ser ut til å være opptatte av dannelsesaspektet ved norskfaget i undervisningen (Hultin, 2006). I rangeringen av kompetansemålene, trekker de fram kompetansemål A, som handler om å lese litteratur og reflektere over innhold, form og formål, som det viktigste kompetansemålet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kompetansemålet er nært knyttet til norskfagets egenart og dannelsesaspektet, ettersom det å kunne reflektere over litteratur kan fortelle oss noe om ulike kulturer og hvordan mennesker tenker (Hultin, 2006). En av norsklærerne poengterer at norskundervisningen ofte er det eneste stedet der elever får møte norskfaglige skjønnlitterære tekster. Hun mener derfor at opplevelsen av skjønnlitteratur i norskundervisningen er verdifull.

Norsklærerne legger vekt på at ferdighetene elevene lærer i norskundervisningen, også forbereder dem på flere deler av arbeidslivet, som å kunne kommunisere med kollegaer og kunder. Videre trekker de fram at felles referanser, kan være grunnlag for en opplevelse av tilhørighet og fellesskap. Dette er i tråd med hvordan læreplanen i norsk beskriver at faget skal «bidra til elevenes dannelses- og identitetsutvikling, slik at elevene innlemmes i en felles kultur, men også at de skal bli i stand til å skape kultur selv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dermed utgjør dannelsesaspektet ved norskfaget en dimensjon som er viktig for at elever skal kunne forstå og være deltagende i bestemte kulturformer i samfunnet, og for at de skal dannes som selvstendige individer (Aase, 2005b; Kulturdepartementet, 2013).

Noe som forsterker inntrykket av at norsklærerne og programfaglærerne er uenige om hva norskfaget skal være, er at kompetansemålet som norsklærerne plasserer som det viktigste, er kompetansemålet som programfaglærerne plasserer som det minst viktige. Videre er kompetansemålet programfaglærerne mener er det viktigste, det kompetansemålet som norsklærerne plasserer som det minst viktige. Dette tydeliggjør informantenes ulike syn på hva som er en viktig del av norskopplæringen, der programfaglærerne er opptatte av norskfaget som ferdighetsfag og norsklærerne er mer opptatt av dannelsesaspektet (Hultin, 2006). Aase (2010) peker på hvor viktig det er å ta vare på norskfagets egenart, slik at faget ikke forminskes til å bli et støttfag for de andre fagene. Hun mener norskfaget «amputeres» dersom det kun skal dreie seg om opplæring av instrumentelle ferdigheter knyttet til å kunne skrive og lese. Språket er komplekst og har mange oppgaver, og dermed vil også

norskopplæringen gjenspeile dette (Aase, 2010). Ved å informere programfaglærerne om at norskfaget er et sammensatt fag som både inneholder et dannelsingsaspekt, et ferdighetsaspekt og et erfaringspedagogisk aspekt (Hultin, 2006), vil det kanskje bidra til at det blir enklere for programfaglæreren å forstå hva han kan forvente av norsklæreren og av norskundervisningen. Dermed kan det gi en forståelse av at norskfaget både skal forberede elevene på norskeksamen som er basert på de norskfaglige kompetansemålene, i tillegg til å være et fag der elevene skal jobbe med yrkesrelaterte norskfaglige oppgaver.

Når informantene rangerer kompetansemålene på bakgrunn av hvilken grad de vektlegges i norskundervisningen, viser norsklærerne at de legger vekt på kompetansemålene som eksplisitt er rettet mot den yrkesfaglige retningen (kompetansemål B og C). Dette forteller at norsklærerne er opptatte av å yrkesrette undervisningen, og at de ønsker å gjøre dette i stor grad. Da er det interessant å se at de kompetansemålene de legger mest vekt på i undervisningen, er de kompetansemålene som de mener er minst viktig i norskfaget. Videre plasserer de kompetansemål A som et av kompetansemålene de legger minst vekt på i undervisningen. Kompetansemålet handler om at elevene skal lese litteratur og reflektere over formål, form og innhold, og er det kompetansemålet de mener er det viktigste i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette er et spennende funn med tanke på norsklærerens profesjon og integritet. Norsklærerne i denne studien bruker altså minst tid på det kompetansemålet som mulig i høyeste grad er rettet mot det fagspesifikke i norskfaget, og som lærerne syns er det aller viktigst i undervisningen, samtidig som de bruker mest tid på det kompetansemålet de mener er minst viktig i norskfaget. Dette kan vitne om en forventning og et press om å yrkesrette faget. I forskrifta til Opplæringsloven står det at «opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 1–3). Dette vil si at det å tilpasse norskopplæringa slik at det er rettet mot til elektrofag, er en del av norsklærerens mandat. Støle (2015) presiserer imidlertid at det ikke nødvendigvis betyr at all norskundervisning må yrkesrettes. Det å tilpasse faget kan også handle om å jobbe med tekster som fører til diskusjon og refleksjon og som bidrar til å forstå verden rundt seg (Støle, 2015). Dette forteller noe om at det ikke nødvendigvis er slik at norskundervisningen bare skal handle om å jobbe med yrkesrelaterte oppgaver, selv om flere programfaglærere kan ha et ønske om at dette bør vektlegges i undervisningen.

På den annen side tydeliggjør Utdanningsdirektoratet (2017d) at «opplæringen blir motiverende når elever får arbeide med lærestoff og emner som er autentiske og relevante for programfaget deres». Målsettingen med FYR-prosjektet, er nettopp å øke motivasjonen for fellesfagene, som igjen kan føre til mindre frafall på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Dette er et overordnet mål i skolen, i tillegg til at det å yrkesrette norskfaget, kan være et pedagogisk grep for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette kan gjøres ved å velge fagstoff og læremetoder som er tilpasset elevens yrkesfaglige linje, som igjen kan føre til økt motivasjon og mestring, ettersom yrkesrelaterte oppgaver kan tydeliggjøre nytteverdien av norskfaget og fange interessen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

På bakgrunn av dette ser vi at det er flere fordeler ved å yrkesrette norskundervisningen. Samtidig viser tidligere forskning at det er delte meninger og holdninger blant lærerne når det gjelder i hvilken grad kompetansemålene legger til rette for yrkesretting av fellesfagene (Haugset mfl., 2014). Disse holdningene kommer også til syne i min studie, da informantene gir inntrykk av at det kan være vanskelig å yrkesrette undervisningen med utgangspunkt i de norskfaglige kompetansemålene. Norsklærerne trekker spesielt fram at det er problematisk å yrkesrette norskundervisningen i stor grad, fordi de også skal forberede elevene på skriftlig eksamen der de vurderes i kompetansemål som strekker seg utover yrkesrettede oppgaver.

5.2 Samarbeid

Analysen av studiens datamateriale viser at informantene syns det er vanskelig å få til et tverrfaglig samarbeid. En viktig forutsetning for at samarbeid på tvers av linjer skal være mulig, er at skolen legger til rette for at det finnes tid og sted der lærerne kan møtes og utvikle et samarbeid (Arneberg og Overland, 2013). I henhold til dette forteller informantene at skolene legger til rette for samarbeid i den grad at de har fastsatte møtetider i timeplanen, men at de selv må prioritere hvem de ønsker å møte i denne tiden og at læreren selv må ta initiativ til å iverksette samarbeidet. Informantene forteller at dette gjør at graden av samarbeid ofte blir personavhengig. Det vil si at det handler om hvem som er engasjerte nok til å gå inn i et tverrfaglig samarbeid, som krever både tid og krefter. Dette kan være problematisk, fordi norsklærerne forteller at de opplever et press om å yrkesrette og en forventning om at de skal gå inn i et samarbeid med programfaglærerne (Utdanningsdirektoratet, 2015). Resultatdelen viser videre at norsklærerne opplever at et tverrfaglig samarbeid ofte fører til økt arbeidsmengde, som tar mye tid fra andre oppgaver. Dette kan tyde på at det ligger et problem

knyttet til rammene for tverrfaglig samarbeid på skolene, ettersom de beskriver at det ikke blir frigjort noe tid til å jobbe med samarbeidet.

Programfaglærerne på sin side virker mer positive til samarbeid, og nevner ikke ekstraarbeid som en negativ konsekvens. Dette kan henge sammen med resultatene som antyder at det er norsklæreren som får den største delen av ekstraarbeidet, ettersom de ofte underviser på flere ulike studieretninger samtidig. Derfor vil det kreve både tid og innsats å sette seg inn i yrkesrettede prosjekter. I tillegg viser resultatene at informantene opplever at rulleringen av fellesfaglærere på ulike studieretninger fra år til år kan ha en negativ effekt på samarbeidet, ettersom det kan være vanskelig for lærerne å opparbeide en samarbeidskultur på tvers av fagene når samarbeidet ikke varer over tid. Dette er igjen et organisatorisk anliggende, og et område skolen kan ta tak i for å legge til rette for en bedre samarbeidskultur (Arneberg og Overland, 2013).

Resultatene viser videre at informantene opplever at flere lærere har negative holdninger knyttet til et tverrfaglig samarbeid. En av programfaglærerne foreslår at grunnen til at norsklærerne ikke er så motiverte til å gå inn i et tverrfaglig samarbeid, kan være at de syns det er vanskelig å forholde seg til ukjent fagterminologi. Dette er i tråd med Tørdal (2019), som beskriver at fagspråk kan være et maktspråk, som kan virke ekskluderende for de som ikke er kjent med begrepene. En av norsklærerne forteller at hun nettopp syns det kan være problematisk å gå inn i et tverrfaglig samarbeid på grunn av lite kjennskap til yrkesfagets innhold, og legger til at hun syns det er vanskelig å vurdere et arbeid på bakgrunn av yrkesrelatert tematikk og innhold.

5.3 Sammenheng

Funnene i studien viser at informantene opplever liten grad av sammenheng mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse i norskfaget og kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse i læretida. Bakgrunnen for denne opplevelsen, kan være den tidligere nevnte usikkerheten omkring hvilke skriftspråklige krav som stilles i norskfaget. I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvordan noen av kompetansemålene kan være utgangspunkt for en yrkesrettet norskundervisning, og dermed hvilken sammenheng det er mellom enkelte av kompetansemålene som beskriver skriftlig kommunikasjon, og de skriftspråklige kravene som elevene møter i læretida.

For å kunne møte kravet om å yrkesrette norskfaget, vil det være nødvendig å kjenne til hvilke skriftspråklige krav elevene møter i læretida innenfor det aktuelle programfaget, slik at norsklæreren kan gjøre undervisningen relevant (Metliaas, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015). Resultatene viser at norsklærerne har lite kjennskap til hvilken skriftspråklig kompetanse det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer, samtidig som programfaglærerne har lite kjennskap til norskfaglige kompetansemål og innholdet i norskfaget. Fra resultatene kan det virke som om dette er en konsekvens av lite kontakt mellom lærerne og fagene, og at lærerne har ulike forventninger til hva som er formålet med norskfaget. I tillegg kompliseres det hele ved at norsklærerne rulleres på ulike studieretninger fra år til år, noe som gjør det vanskelig å skape et kontinuerlig samarbeid mellom norsklærer og programfaglærer.

Som tidligere nevnt viser resultatene at informantene opplever at det kan være problematisk å yrkesrette alle de norskfaglige kompetansemålene, noe som henger i tråd med studien til Haugset mfl. (2014). På den annen side mener Utdanningsdirektoratet (2016) at det er mulig å yrkesrette undervisningen gjennom så godt som alle kompetansemålene i norskfaget. Metliaas (2014) legger til at flere av de norskfaglige kompetansemålene *krever* et tverrfaglig samarbeid.

Enkelte av de norskfaglige kompetansemålene som beskriver skriftlig kommunikasjon, er direkte rettet mot yrkesfaget. Det er spesielt kompetansemål B og C, som handler om at elevene skal kunne skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram og å tilpasse språket til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene uttrykker at elevene skal kunne beherske fagspråket og kunne bruke fagbegreper knyttet til sitt programfag, som bidrar til at man kan uttrykke seg klart og presist (Utdanningsdirektoratet, 2013). Funnene i studien viser at alle informantene trekker fram det å kunne uttrykke seg klart og presist som viktige skriftspråklige ferdigheter som elevene bør beherske når de skal ut i læretida. Resultatene viser videre at programfaglærerne legger vekt på begrepsopplæringen i programfaget, fordi de er spesielt opptatte av at elevene skal være i stand til å beskrive et problem og dokumentere et arbeid. Tørdal (2019) peker på at det er viktig å beherske et fagspråk for å unngå misforståelser og farlige situasjoner, spesielt i forbindelse med kravet om dokumentasjon, som vil være en viktig del av sikkerhetsarbeidet for elektrikerne (Internkontrollforskriften, 1996). Dette er i tråd med Karlssons (2006) studie som blant annet viser at den nye arbeidsordningen har ført til at arbeideren i dag jobber mer selvstendig (Gee, Hull og

Lankshear, 1996). Dette fører til at kravet om å dokumentere og kommunisere har blitt viktigere, som igjen fører til behovet for å mestre sentrale skriftspråklige ferdigheter som å kunne uttrykke seg klart og presist (Karlsson, 2006). Kompetansemål B og C kan derfor være relevante for den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre i læretida, og målene vil være gode utgangspunkt for en yrkesrettet norskundervisning (Metliaas, 2014).

Selv om Utdanningsdirektoratet (2016) mener at det er mulig å yrkesrette undervisningen med utgangspunkt i de fleste kompetansemålene, kan det allikevel virke som om det er få av de målene som eksplisitt er rettet mot den skriftspråklige kompetansen elevene har behov for å mestre i læretida. Her vil det teknisk profesjonelle forholdet til læreplanen være avgjørende, altså på hvilken måte læreren organiserer undervisningen på bakgrunn av tolkningen og forståelsen av kompetansemålene (Goodlad, 1979). Tolkningen av kompetansemålene avhenger av lærerens erfaring, forståelse og virkelighetsoppfatning (Arneberg og Overland, 2013), og ettersom kompetansemålene er flertydige, vil læreren ha et stort ansvar når det gjelder graden av yrkesretting av faget.

I gjennomgangen av kompetansemålene som beskriver skriftlig kommunikasjon i teoridelen, ga jeg forslag til hvordan alle kompetansemålene kan yrkesrettes i norskundervisningen med utgangspunkt i Skrivesenterets «Mål og møteplasser» (Metliaas, 2014). Her beskriver jeg for eksempel kompetansemål D, som handler om at eleven skal ha kunne utforme og ha kjennskap til sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålet kan i utgangspunktet oppleves som et norskfaglig kompetansemål som vanskelig lar seg yrkesrette, men gjennom resultatene forteller programfaglærerne at de tekstene elektrikerlæringer skriver i praksis, ofte er skjemabaserte, som vil si at de er sammensatte. Dette er i tråd med Karlssons (2006) studie, som viser at flertallet av tekstene som skrives gjennom arbeidsdagen ofte er visuelt organiserte, og gjerne rene tabeller. Dermed kan dette kompetansemålet være relevant for yrkesretting i norskfaget.

Selv om flere av kompetansemålene ikke er direkte rettet mot skriftspråklige krav elevene møter i læretida, vil flere av kompetansemålene beskrive en skriftspråklig kompetanse som vil være viktig å mestre i arbeidslivet. Programfaglærerne peker blant annet på manglende leseforståelse som et problem hos flere elever. De mener at det å jobbe med leseforståelse vil være viktig, fordi elevene vil ha behov for å lese for å kunne forstå oppgavene de skal gjøre i læretida. En av programfaglærerne peker på at flere elever ikke forstår lengre og mer kompliserte setninger, noe som kan tyde på lav leseforståelse. Dette er i tråd med Støle

(2015), som mener at mange elever sliter med lesing i videregående skole, som et resultat av lite lesetrening, og at de derfor ikke har automatisert ordgjenkjenningen (Støle, 2015). I følge Gough og Tunmers leseformel «the simple view of reading» (1986), består lesing av en teknisk og en språkmessig side: avkoding og forståelse (Bråten, 2016). Eleven må altså kunne avkode tegnene i tillegg til å forstå meningen i teksten, dermed er det å lese en kompleks ferdighet (Bråten, 2016). På bakgrunn av Fosse, Rødnes og Brevik (2015), bør lesetrening ta utgangspunkt i skjønnlitterære tekster. De begrunner dette i at det kan være enklere å la elevene lese skjønnlitterære tekster, fordi tekstene ofte har et enklere språk enn fagtekster, som gjerne inneholder krevende begreper og er informasjonsrette (Fosse, Rødnes og Brevik, 2015). I den forbindelse vil kompetansemål A, som handler om at elever skal lese og reflektere over samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, være et sentralt kompetansemål som bør vektlegges i undervisningen. Dette kompetansemålet plasserte programfaglærerne som et av de minst viktige målene i norskundervisningen. Imidlertid er de opptatt av at elevene skal kunne tilegne seg god leseforståelse gjennom lesetrening, og de mener at det er viktig at norsklæreren fokuserer på dette i undervisningen. Med utgangspunkt i Fosse, Rødnes og Brevik (2015), vil kompetansemålet være viktig og sentralt i norskundervisningen, ettersom de argumenterer for at lesetreningen bør ta utgangspunkt i skjønnlitterære tekster.

På den annen side kan den yrkesfaglige elevgruppa bestå av flere elever som er lite motiverte for fellesfag, og mer motiverte for programfag (Skrivesenteret, 2013). Dersom vi tar utgangspunkt i «the complex view of reading» (Goldman, 2011), som legger til både forkunnskaper og indre motivasjon som sentrale faktorer som påvirker leseforståelsen, kan det kanskje for denne elevgruppa være mer hensiktsmessig å velge fagtekster som utgangspunkt for lesetreningen (Bråten, 2016). I tillegg kan norskundervisningen oppleves relevant, motiverende og nyttig, dersom læreren velger fagtekster knyttet til elevens yrkesfaglige linje, som igjen er i tråd med Utdanningsdirektoratets føringer for FYR-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Gjennom å yrkesrette faget vil elevene kunne oppleve en helhetlig undervisning, som igjen kan føre til mindre frafall gjennom opplevelse av økt mestring og motivasjon (Skrivesenteret, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017c). I tillegg vil det å yrkesrette faget være et tiltak for å tilpasse opplæringen for å sikre at eleven får best mulig utbytte av undervisningen, som igjen kan føre til at behovet for spesialundervisning blir mindre (Opplæringslova, 1998, § 1-3; Utdanningsdirektoratet 2014a; Utdanningsdirektoratet 2014b).

5.4 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne studien har vært å svare på hvordan læreplanverkets kompetansemål i norsk samsvarer med skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig studieretning. Jeg har ønsket å svare på problemstillingen med utgangspunkt i lærernes erfaring og opplevelse. I dag finnes det relativt få studier knyttet til yrkesfag, og derfor har et formål med denne studien vært å tilføre kunnskap til dette forskningsområdet.

I oppgaven har vi sett at norskfaget er et sammensatt fag, som består av flere ulike kunnskapsformer (Aase, 2005a; Hultin, 2006). Selv for norsklærerne, er det vanskelig å svare på hva norskfaget bør inneholde, og dette kan skyldes de åpne og flertydige kompetansemålene. Selv om informantene er enige i at norskfaget bør yrkesrettes, er de uenige om i hvilken grad og hvordan det skal gjøres. Programfaglærerne er opptatt av at norskfaget bør være et ferdighetsfag, som skal gi elevene den skriftspråklige kompetansen elevene har behov for i arbeidslivet. De mener altså at norskfaget i all hovedsak skal forberede elevene på kravene de møter i læretida. Norsklærerne forteller at de legger vekt på å yrkesrette undervisningen, men er i tillegg opptatte av å ivareta norskfagets egenart, spesielt i forhold til arbeid med litteratur og dannelsesaspektet ved faget (Hultin, 2006).

Resultatene viser at informantene synes det kan være problematisk å gå inn i et tverrfaglig samarbeid. De beskriver opplevelse av negative holdninger blant enkelte lærere knyttet til samarbeid, og foreslår at det kan handle om redselen for å gå inn i et tverrfaglig samarbeid der lærerne må forholde seg til ukjent fagterminologi. Norsklærerne peker også på at det kan være vanskelig å vurdere resultatet av et tverrfaglig samarbeid. I tillegg peker norsklærerne på at et samarbeid på tvers av fagene ofte fører til økt arbeidsmengde, som resulterer i at det går utover undervisningsopplegg i andre klasser. Informantene peker på at mye av initiativet rundt et tverrfaglig samarbeid derfor blir personavhengig og handler om den enkelte læreres engasjement.

Informantene i denne studien opplever at det er lite sammenheng mellom den skriftspråklige kompetansen som det forventes at eleven skal mestre i norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen elevene har behov for å mestre i læretida. Norsklærerne begrunner dette i at den skriftlige norskeksamen er basert på skriftspråklige ferdigheter som går utover det elevene har behov for å mestre i læretida. Dermed står de i et spenn mellom det å forberede elevene på eksamen og å forberede elevene på konkrete skriftspråklige utfordringer de møter i arbeidslivet. Imidlertid er de opptatte av at de implisitt forbereder elevene på læretida, ved å

bidra til at de utvikler en skriftspråklig kompetanse som de kan bruke i andre deler i arbeidslivet. Dette henger sammen med dannelsesaspektet ved faget (Hultin, 2006).

Opplevelsen av at sammenhengen er liten, kan også være et resultat av at lærerne har lite kontakt med hverandre. Norsklærerne forteller at de er usikre på hvilke skriftspråklige krav det forventes at elevene skal mestre i læretida, og programfaglærerne virker usikre på norskfagets innhold og formål. I drøftingsdelen har jeg forsøkt å vise hvordan enkelte av de norskfaglige kompetansemålene som beskriver skriftlig kommunikasjon kan yrkesrettes. Dermed kan det se ut som om det er mulig å skape en sammenheng mellom flere av kompetansemålene og de skriftspråklige kravene elevene møter i læretida. For at det skal være mulig å skape en relevant yreksrettet norskundervisning, vil det være viktig å kjenne til hvilken skriftspråklig kompetanse det forventes at elevene skal mestre når de kommer ut i læretida (Metliaas, 2014). Her kan det være viktig med et samarbeid mellom norsklærer og programfaglærer, slik at norsklæreren blir trygg på hvilke skriftspråklige ferdigheter, teksttyper og fagterminologi som vil være relevant for elevene. Dette kan igjen bidra til å tydeliggjøre hvordan kompetansen elevene tilegner seg i norskfaget, kan komme til nytte i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det gjelder organisatoriske forhold, kan skolen legge til rette for at samarbeidet kan styrkes gjennom å fastsette tid til tverrfaglig samarbeid og sørge for at fellesfaglærerne får mulighet til å være på samme yrkesfaglige linje over flere år (Arneberg og Overland, 1997).

Det er mulig at arbeidet med de nye læreplanene og omstrukturering av norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018), kan bidra til en tydeligere sammenheng mellom kompetansemålene i norsk og kompetansekravene elevene møter i læretida. En av norsklærerne i studien formidler nettopp dette. Hun peker på at endringer i læreplanen kan føre til et tettere samarbeid med programfagene, ettersom elevene får samlet norskundervisningen på ett år. Dette kan bidra til en tettere kontakt med de som er ansvarlige for å organisere læretida, og at det kanskje vil bli enklere å få kjennskap til de skriftspråklige kravene som stilles innenfor det aktuelle programfaget. Endringene fører til at elevene får dobbelt så mange norsktimer i uka enn det de har i dag, og dette kan gi muligheter for bedre tid til samarbeid. Arbeidet med å revidere læreplanene er som tidligere nevnt, basert på Ludvigsen – utvalgets anbefaling om en tettere sammenheng mellom læreplanen i norsk og læreplanen i programfag (NOU 2015: 8, 2015). Dette er et signal om at yrkesretting er, og vil fortsette å være en viktig del av norskfaget på videregående. Dermed kan det bety at ferdighetsaspektet ved faget vil få en større plass enn dannelsesaspektet.

6 Avslutning

Jeg har gjort en kvalitativ studie av norsklæreres og programfaglæreres oppfatninger om hvordan de skriftspråklige kompetansekravene som stilles i norskfaget samsvarer med kompetansekravene elevene møter i læretida samsvarer med hverandre. Jeg har ikke forsøkt å generalisere, hvilket ikke ville være mulig med et utvalg på fire informanter. Det er også usikkert om studien er overførbar til andre sammenhenger. Studien sier først og fremst noe om opplevelsen og erfaringen til de fire informantene jeg har intervjuet gjennom min fortolkning. Jeg har tolket informantene på bakgrunn av min forståelse som jeg har beskrevet i metodekapittelet.

Det hadde vært spennende å intervju elektrikerlærlinger, for å få kjennskap til deres opplevelse av hvordan de mener norskfaget har forberedt dem på skriftspråklige ferdigheter som de har behov for å mestre i arbeidsdagen. Dette hadde kanskje gitt nyttig og interessant kunnskap om sammenhengen mellom den norskfaglige undervisningen og skriftspråklige kompetansekrav i læretida. Det har blitt forsket forholdsvis lite på området, og jeg ser det slik at det vil være nødvendig og nyttig at det forskes mer på temaet.

Forskning på emnet kan føre til viktige diskusjoner omkring utviklingen av norskfaget, og en bevissthet omkring hvilke deler og ferdigheter som skal vektlegges i undervisningen. Jeg tror det vil være relevant og viktig å tydeliggjøre sammenhengen mellom kompetansemålene som ligger til grunn for norskundervisningen på yrkesfag, og de skriftspråklige kravene som det forventes at elevene skal mestre i læretida. For norsklæreren vil det være viktig for å kunne lykkes med yrkesrettingen av faget, og for å kunne tilpasse undervisningen. Det å være klar over at norskfaget er et sammensatt fag, som både skal ivareta danning; ferdighets; og det erfaringspedagogiske aspektet ved faget, kan kanskje bidra til at det blir enklere å forstå hva programfaglæreren kan forvente av norskundervisningen. Dette kan igjen bidra til et tettere og mulig mer positivt samarbeid på tvers av fagene.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2004). «Og eg ser på deg ...» *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005a). *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid*. I A. J. Aasen, & S. Nome, Det nye norskfaget. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). *Norskfagets mange kunnskapsformer*. I S. S. Hovdenak, & O. Erstad, Kunnskap i skolen. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aase, L. (2005b). "Norskfaget – skolens fremste danningsfag?". I K. Børhaug, A.B. Fenner og L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, A.J. og Nome, S. (Red). (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arneberg, P. og Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arneberg, P. og Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Balci, S. (2017). *Halvparten av yrkesfagelever savner mer nyttig opplæring*. Hentet 9.2.2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/halvparten-av-yrkesfagelever-savner-mer-nyttig-opplaring/>
- Berg, T. (2001). Yrkesretting av allmennfag: Pliktløp eller kjærlighet?. I W. Wasenden (Red.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess* (s. 32–45). Høgskolen i Akershus.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I Stray, Janicke Heldal og Wittek Line (red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk (s. 448-502).
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods. 5th edition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Bråten, I. (2016). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten (red),
Leseforståelse. *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (2016). Cappelen
Akademiske forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo:
Universitetsforlaget. 2 utgave.
- Dybvik, K-A. (2016). *Ulike forklaringer på frafall i den videregående skole*. Hentet 10.11.18
fra <https://www.f-b.no/debatt/videregaende-skole/utdanning/ulike-forklaringer-pa-frafall-i-den-videregaende-skolen/o/5-59-426815>
- Ekeberg, T.R og Holmberg, J.B. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Tano Aschehoug.
- Fosse, B.O, Rødnes, K.A, Brevik, L.M. (2015). *Betydning av å bruke fagbegreper – for elever, lærerstudenter og lærere*. Hentet 20.1.19 fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/betydningen-av-a-bruke-fagbegreper-for-elever-larerstudenter-og-larere/>
- Fossheim, H.J. (2015). *Samtykke*. Hentet 19.1.19 fra
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte – en introduksjon for helse og sosialarbeidere*. Oslo:
Gyldendal Akademisk.
- Gee, J.P, Hull, G. og Lankshear, C. (1996). *The new york order. Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview Press.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2002). *Repetisjonshefte til Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I: J. I. Goodlad et al. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGrawHill.

- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugset, A.S., Iversen, J. M. V., Nossun, G., Martinsen, A., Stene, M., & Wendelborg, C. (2014). *Fellesfaglærere og vgl-elevs opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Arbeidsnotat 2014:17. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Hellevik, O. (1992). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. (Fafo 2010:03).
- Hiim, H. (2014). Yrkesretting av fellesfag. Yrkesfaglæreres og elevs erfaringer i forsøk med yrkesretting av fellesfag. I M. B. Postholm og T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13* (s. 178–200). Oslo: Cappelen Damm.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg) (s. 179 – 216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolens litteraturundervisning. En ämnedidaktisk studie* (Doktoravhandling). Örebro: Örebro Universitet.
- Internkontrollforskriften. (1996). Forskrift om systematisk helse,- miljø – og sikkerhetsarbeid i virksomheter. (FOR-1996-12-06-1127). Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/internkontrollforskriften/>
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jahnsen, H. (2013). *Ulike skolekulturer*. Hentet 19.2.2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/ulike-skolekulturer-article117307-21088.html>
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället. Et etnografisk perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet og Nordstedts Akademiska Forlag.

- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Kulturdepartementet. (2019). *Språkpolitikken*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/sprak-og-litteratur/innsiktsartikler/Sprakpolitikken/id762492/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedregjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York: Falmer Press
- Lund, T. (2005). *The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments*. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 49, No. 2, s. 115-132
- Løvland, A. (2019). *Hvorfor er tekster sammensatte?* Hentet 3.3.2019 fra <https://ndla.no/subjects/subject:19/topic:1:195257/topic:1:195102/resource:1:24477>
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Hentet 12.10.18 fra <https://www.nifu.no/publications/968544/>

- Metliaas, I. (2014). *Mål og møteplasser. Norsk og programfag på yrkesfaglige programområder*. Hentet 18.11.18 fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Mal-og-moteplasser_72.pdf
- Moe, M.J. (2018). *Hva er en kreativ tekst?* Hentet 23.1.19 fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Mal-og-moteplasser_72.pdf
- Nilsen, S. (2016). *Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs*. Hentet 1.2.2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nilsen, S. (2014). *Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integrert» vekk? En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen for og med 1974*. Hentet 8.2.2019 fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Sven-Nilsen-5-2014.pdf>
- Nilsen, B.S. og B. Overland (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Olsen, M. H. (2010). *Inkludering: hva, hvordan og hvorfor*. Hentet 9.9.18 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O-H. og Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skriftbruk i arbeidslivet. (2006). Hentet fra www.nordiska.su.se/skriftbruk/index2.htm tilgjengelig fra 9 oktober 2006

- Skrivesenteret. (2013). *Norsk på yrkesfag*. Hentet 23.10.18 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/norsk-pa-yrkesfag/>
- Stranden, A.L. (2018). *Yrkesfag får mye av skylden for at så mange faller utenfor i Norge*. Hentet 10.12.18 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-arbeid/yrkesfag-far-mye-av-skylden-for-at-sa-mange-unge-faller-utenfor-i-norge/277769>
- Støle, H. (Red). (2015). *Treffsikker undervisning. Lesing i norskfaget på yrkesfaglege programområde*. Hentet 14.11.18 fra https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13274368/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/Fyr_Hefte_WEB_small.pdf
- Svarstad, J. (2013). *Lærerne sliter med å forstå læreplanene*. Hentet 20.10.18 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/GGapB/Larerne-sliter-med-a-forsta-lareplanene>
- Thaagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tørdal, R-M. (2019). *Fagspråk*. Hentet 3.12.18 fra <https://ndla.no/subjects/subject:19/topic:1:186558/topic:1:195019/resource:1:125458>
- UNESCO Education Sector Position Paper. (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for policies and programmes*. Paris
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i et fleirkulturelt samfunn* (Rapport). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 3.3.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-%E2%80%93studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet (2014a). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 20.11.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>

- Utdanningsdirektoratet (2014b). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*. Hentet 2.11.18 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Yrkesretting av fellesfaget norsk*. Hentet 12.10.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/yrkesretting-av-fellesfaget-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet 1.2.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 4.2.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet*. Hentet 2.2.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). *Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Hentet 5.2.10 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne lese/>
- Utdanningsdirektoratet (2017d). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/> Lesedato: 8.2.2019.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 5.2.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Opplæringslova. (2006). Forskrift til Opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#§1-16

Vellutino, F.R. (2003). I Sweet. A.P., Snow. C.E (Red.), *Rethinking reading comprehension*.
New York: Guilford Press

Vedlegg 1 Kompetansemål

Kompetansemål etter Vg1 – studieforberevende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- A) lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- B) skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- C) tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- D) bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- E) vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- F) gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- G) skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- H) innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

Hentet 11.10.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-%E2%80%93-studieforberevende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>

Vedlegg 2 Intervjuguide rettet mot programfaglærer

Innledning

Takk for at du vil stille til intervju!

Formålet med dette intervjuet er å få innsikt i læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til sammenhenger mellom læreplanverkets kompetansemål i norsk og den skriftspråklige kompetanse det forventes at elevene skal mestre i læretiden. Med skriftspråklig kompetanse mener jeg både lese – og skrivekompetanse. Det handler om ferdigheter som å kunne forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg i skriftlig i ulike sammenhenger. Jeg er interessert i å høre hvilke erfaringer og betraktninger du har som programfaglærer på elektrofag/norsklærer på elektrofag. Det er dermed ikke noe som er riktig eller galt. Jeg ber deg ikke nevne enkeltelever, men at du snakker på et generelt grunnlag. Dersom du omtaler enkeltelever eller enkeltsituasjoner er det min jobb å stoppe deg.

Jeg kommer først til å innlede med noen generelle spørsmål om din utdanning og erfaring. Deretter vil jeg stille deg noen spørsmål knyttet til hvilke behov du ser at det er for skriftspråklig kompetanse i læretiden og hvilke krav du opplever at det stilles til elevene gjennom kompetansemålene.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan opplever programfaglærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer?

Bakgrunnsspørsmål til programfaglærere på elektrolinjen

1. Hvilken stilling har du?
2. Hvilken utdanning har du, og når var du ferdig utdannet?
3. Hvilken erfaring har du fra arbeidslivet som pedagogisk personell ved vgs og i elektrikertjenester?

Spørsmål

4. Basert på din erfaring: kan du fortelle litt om hva slags skriftlig kompetanse du mener er viktig når elevene skal ut i arbeidslivet som elektrikere?
5. Hvilken skriftspråklig kompetanse opplever du at det stilles krav om at elevene skal mestre i norskfaget for yrkesfaglige elever på VG 2?

5.1. Du skal nå få utdelt kompetansemålene som handler om skriftlig kommunikasjon i norskfaget. På en skal fra 1 til 10 hvor viktig synes du at følgende kompetansemål er:

Kompetansemål: Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- A) lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- B) skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- C) tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- D) bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- E) vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- F) gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- G) skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- H) innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

5.2. oppfølgingsspørsmål knyttet til rangeringen. Kan du si litt om hvorfor mener du dette er det viktigste? Hvorfor mener du dette er mindre viktig?

6. Kjenner du til FYR-prosjektet?

- Kan du si noe om hvilke erfaringer du har med FYR-prosjektet?
- Dersom du kjenner til FYR-prosjektet: i hvilken grad tenker du det er hensiktsmessig å yrkesrette fellesfagene?
- I hvilken grad opplever du at norskfaget yrkesrettes?
- Har du merka noen endringer/resultater etter dere har jobbet med å yrkesrette fellesfagene?

7. Hvilken opplevelse har du av å samarbeide med fellesfaglærere om å yrkesrette programfagene?
8. Opplever du at skolen skaper/gir tid og rom for at samarbeidet skal være mulig?
9. I hvilken grad opplever du at det er sammenheng mellom de kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer?
10. Har du evt noen tanker om hvordan man kan bedre sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse (som konkrete arbeidsmåter, samarbeid osv)

Vedlegg 3 Intervjuguide rettet mot norsklærer

Innledning

Takk for at du vil stille til intervju!

Formålet med dette intervjuet er å få innsikt i læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til sammenhenger mellom læreplanverkets kompetansemål i norsk og den skriftspråklige kompetanse det forventes at elevene skal mestre i læretiden. Med skriftspråklig kompetanse mener jeg både lese – og skrivekompetanse. Det handler om ferdigheter som å kunne forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg i skriftlig i ulike sammenhenger. Jeg er interessert i å høre hvilke erfaringer og betraktninger du har som programfaglærer på elektrofag/norsklærer på elektrofag. Det er dermed ikke noe som er riktig eller galt. Jeg ber deg ikke nevne enkeltelever, men at du snakker på et generelt grunnlag. Dersom du omtaler enkeltelever eller enkeltsituasjoner er det min jobb å stoppe deg.

Jeg kommer først til å innlede med noen generelle spørsmål om din utdanning og erfaring. Deretter vil jeg stille deg noen spørsmål knyttet til hvilke behov du ser at det er for skriftspråklig kompetanse i læretiden og hvilke krav du opplever at det stilles til elevene gjennom kompetansemålene.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan opplever norsklærerne sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlæringer?

Bakgrunnsspørsmål

1. Hvilken stilling har du?
2. Hvilken utdanning har du, og når var du ferdig utdannet?
3. Kan du fortelle litt om din erfaring som lærer ved vgs?

Spørsmål

4. Etter din erfaring: kan du fortelle litt om hvilken skriftlig kompetanse du mener er viktig når elevene skal ut i arbeidslivet som elektrikere?
5. Hvilke skriftspråklige ferdigheter opplever du at det stilles krav om at elevene skal mestre i norskfaget for yrkesfaglige elever på VG 2?

5.1 Du skal nå få utdelt kompetansemålene som handler om skriftlig kommunikasjon i norskfaget. På en skal fra 1 til 10 hvor viktig synes du at følgende kompetansemål er:

Kompetansemål: Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- A) lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- B) skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- C) tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- D) bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- E) vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- F) gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- G) skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- H) innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

5.2. oppfølgingsspørsmål knyttet til rangeringen:

- Kan du si litt om hvorfor mener du dette er det viktigste?
- Hvorfor mener du dette er mindre viktig?

6. Kjenner du til FYR-prosjektet?

- a. Kan du si noe om hvilke erfaringer du har med FYR prosjektet?

- b. Dersom du kjenner til FYR-prosjektet: i hvilken grad tenker du det er hensiktsmessig å yrkesrette fellesfagene?
 - c. I hvilken grad opplever du at norskfaget yrkesrettes?
 - d. Har du merka noen endringer/resultater etter dere har jobbet med å yrkesrette fellesfagene?
- 7. Hvilken opplevelse har du av å samarbeide med fellesfaglærere om å yrkesrette programfagene?
- 8. Skaper skolen tid og rom for at samarbeidet skal være mulig?
- 9. I hvilken grad er du kjent med kompetansen det forventes at lærlingene skal mestre når de kommer ut i læretida?
- 10. Hvordan opplever forholdet mellom kompetansemålene i norsk og eksamensoppgavene som blir gitt?
- 11. Hvordan mener du at norskopplæringen på yrkesfag forbereder elevene på arbeidslivet de møter som lærlinger?
- 12. Hvordan opplever du forholdet mellom forventningene som yrkesfaglærerne har når det gjelder å forberede elevene på arbeidslivet, samtidig som du forbereder elevene på norskeksamen?
- 13. I hvilken grad opplever du at det er sammenheng mellom de kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse gjennom norskfaget, og den skriftspråklige kompetansen det forventes at elevene skal mestre som elektrikerlærlinger?
- 14. Har du noen tanker om hvordan man kan bedre sammenhengen mellom kravene som stilles til skriftspråklig kompetanse (som konkrete arbeidsmåter, samarbeid osv)?

Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i et forskningsprosjekt om læreres erfaringer med skriftspråklige kompetansekrav for elever på vgs/videregående skole?

Bakgrunn og formål

Jeg er norsklærer ved Halden videregående skole, blant annet på yrkesfaglig linje. I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved høghskolen i Østfold vil jeg undersøke hvordan læreplanverkets kompetansemål i norsk samsvarer med skriftspråklige kompetansekrav i lærlingperioden for elever på yrkesfaglig utdanning. Det vil jeg gjøre ved å intervjuere lærere på elektrolinjen: Jeg ønsker å intervjuere to programfaglærere og to lærere som underviser i norsk. Fokuset i intervjuene vil være på læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til hvilken skriftspråklig kompetanse de opplever at elevene bør mestre under lærperioden.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervjuere deg på arbeidsplassen innen utgangen av mars 2019. Intervjuet vil ta mellom 45 og 60 min. For å få med det som blir sagt, vil jeg ta lydopptak av samtalen. Jeg kommer til å bruke en båndopptaker som ikke er koblet til internett.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

De innsamlede opplysningene vil bare brukes til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder ved Høghskolen i Østfold som har tilgang til opplysningene. Etter jeg har transkribert intervjuene jeg har tatt opptak av, kommer jeg til å slette opptakene. Transkripsjonene vil makuleres når prosjektet avsluttes. Informasjon som fremkommer i oppgaven vil ikke kunne spores tilbake til deg. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet,

har du rett til innsyn, retting, sletting, utlevering av personopplysninger og å klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2019. Personopplysninger, notater og opptak vil da slettes.

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Med vennlig hilsen Mirjam Arnesen

mirarn@ostfoldfk.no

41453697

Jannicke Karlsen

Førsteamanuensis, Høgskolen i Østfold.

Jannicke.karlsen@hiof.no

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet om læreres erfaringer med skriftspråklige kompetansekrav for elever på vgs/videregående skole og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

☐ å delta i intervju:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1. desember 2019:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

VEDLEGG 5

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Et forskningsprosjekt om læreres erfaringer med skriftspråklige kompetansekrav for elever på vgs/videregående skole

Referansenummer

971945

Registrert

13.01.2019 av Mirjam Nathalie Arnesen - mirjam.n.arnesen@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jannicke Karlsen, Jannicke.karlsen@hiof.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mirjam Arnesen, mirarn@ostfoldfk.no, tlf: 41453697

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.12.2019

Status

14.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)